

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Faculté des Lettres, des Langues et des Arts

Ecole Doctorale de Français  
Pôle Ouest  
Antenne d'Oran

Mémoire de Magistère  
Spécialité : Didactique

Intitulé

Utilisation des TICE en apprentissage du Français :  
Quel impact pour l'autonomie des apprenants?  
Etude de cas en première année moyenne

Sous la Direction de :  
Dr. BENAMAR Aïcha

Présenté par :  
BEREKSI-REGUIG Souad

Membres du jury : Soutenue le 08 Octobre 2013

Présidente : Mme. HAMIDOU Nabila..... Université d'Oran  
Examinatrice : Mme. BOUTALEB Djamila..... Université d'Oran  
Rapporteur : Mme. BENAMAR Aïcha..... CRASC

**Année universitaire 2012-2013**

# Remerciements

Qu'il me soit permis ici d'exprimer toute ma gratitude envers celles et ceux qui m'ont aidée à mener à bien ce mémoire de Magistère.

Tout d'abord, je tiens à remercier particulièrement Madame Benamar Aïcha pour avoir accepté de diriger ce travail et m'avoir prodigué conseils et encouragements chaque fois que cela s'est avéré nécessaire.

Ensuite mes remerciements vont également aux autres membres du corps enseignant de l'université d'Oran dont les séminaires et interventions ont nourri ma réflexion. Mes remerciements également pour Mmes Hamidou Nabila et Boutaleb Djamila, qui ont gentiment accepté de faire partie de ce jury.

Par ailleurs, je souhaiterais remercier les professeurs de langue française du collège qui m'ont permis d'étoffer mon corpus de questionnaires et grilles d'observations.

Aussi, je tiens à remercier mes collègues et amis de la Chambre de Commerce d'Oran qui m'ont encouragée à passer le concours de Magistère.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance, d'une part, envers ma mère qui m'a énormément encouragée, mon époux qui a cru en mon travail de recherche, mes enfants qui ont en fait une fierté.

Dédicace

*Je dédie ce travail à mon défunt père qui,  
j'en suis convaincue, aurait été très fier de moi.*

# Sommaire

---

<b>Introduction</b>	<b>05</b>
<b>• CHAPITRE I : Cadrage méthodologique et conceptuel</b>	
<b>1. Outils méthodologiques</b>	<b>10</b>
1.1. Le questionnaire	11
1.2. Le guide d'entretien	12
1.3 L'observation de situations didactiques et a-didactiques	13
1.4. L'expérimentation	15
<b>2. Cadre conceptuel</b>	
2.1. Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?	17
2. 2. Apprentissage, TICE et autonomie	23
2.3. Apprentissage, TICE et approche par compétences	32
<b>• CHAPITRE II : Présentation et analyse des résultats</b>	
1. Résultats du questionnaire	37
2. Résultats des entretiens	42
3. Résultats de l'expérimentation	45
4. Discussion des résultats	50
<b>Conclusion</b>	<b>58</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>63</b>
<b>Annexes</b>	<b>71</b>

## Introduction

L'intégration des technologies d'information et de communication en éducation (TICE) dans le cadre scolaire, ainsi que la réflexion et la recherche pédagogique qui l'accompagnent constituent un des objectifs fixés au système éducatif par la nouvelle réforme. La nécessité d'intégrer ces outils dans l'environnement scolaire est motivée en général par deux considérations. Premièrement, l'école se voit investie d'une mission d'alphabétisation numérique; deuxièmement, les outils informatiques sont censés faciliter l'enseignement et améliorer le processus d'apprentissage.

L'utilisation des TICE à l'école est souvent justifiée par le fait que l'informatique et la télématique font tout simplement partie de notre quotidien, aussi certains enseignants les intègrent-ils. Cependant, il est possible de se demander ce que l'on peut attendre de l'usage des TICE. S'agit-il d'un simple outil pédagogique que l'enseignant doit apprendre à manier afin de varier son répertoire méthodologique ou, plus significativement, d'un média dont l'impact sur le processus d'apprentissage n'est plus à démontrer ?

Les technologies de l'information et de la communication, que certains qualifient de « nouvelles » en recourant à l'acronyme NTIC, suscitent de nombreux espoirs quant à l'activation du processus d'apprentissage linguistique et au développement de l'autonomie chez les apprenants.

En effet, longtemps considéré comme étant inaccessible, l'ordinateur pénètre de plus en plus de foyers algériens au point de concurrencer la télévision ou tout autre moyen audiovisuel. En effet, suite à la décision du gouvernement de doter chaque ménage d'un ordinateur, cet outil est de plus en plus présent dans les familles algériennes.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Projet OUSRA TIC : l'opération OUSRA TIC, un PC par foyer, a été officiellement lancée le 22 octobre 2005. Il s'agissait de doter chaque foyer algérien d'un PC, à l'horizon 2010, dans le but d'améliorer la

Vient par la suite la connexion Internet qui était, au début, réservée aux universités et autres laboratoires de recherche. A présent, avec les nouvelles tarifications d'Algérie Télécom pour l'ADSL<sup>2</sup>, Internet<sup>3</sup> est désormais accessible.

Partant du fait que les enfants, notamment les collégiens, passent une grande partie de leur temps en face de l'ordinateur, pour n'importe quel travail de recherche, ils privilégient la piste de l'Internet. Effectivement, les apprenants s'orientent systématiquement vers Internet, quand il leur est demandé de préparer un exposé ou tout autre travail, plutôt que d'aller faire des recherches et des lectures. De ce fait, nous nous sommes senti interpellée par ce « phénomène ».

Mieux encore, certains apprenants se font faire leurs devoirs et exposés par les propriétaires de cybercafés. La question majeure est de savoir si l'utilisation des TICE favorise le développement de l'autonomie des apprenants ?

Dans l'enseignement des langues vivantes, l'intégration des TICE prend une forme spécifique dérivée des objectifs propres à l'enseignement de la discipline même; elle suscite des espérances, parfois démesurées, quant à la capacité de cet outil de développer l'autonomie des apprenants.

L'autonomie occupe une place très importante dans la perspective didactique actuelle de l'enseignement des langues en général et du français en particulier. Rendre les apprenants autonomes et responsables constitue depuis toujours une des grandes finalités affichées dans les instructions officielles de l'Education Nationale en Algérie.<sup>4</sup>

---

connectivité à l'Internet, d'augmenter de manière sensible le taux de pénétration du micro-ordinateur personnel et, ce faisant, de concrétiser davantage l'édification de la société algérienne de l'information.

<sup>2</sup> Asymmetric Digital Subscriber Line ", ce qui signifie en français " Ligne de Raccordement Numérique Asymétrique ". ...

<sup>3</sup> Internet : Réseau mondial associant des ressources de télécommunication et des ordinateurs serveurs et clients, destiné à l'échange de messages électroniques, d'informations multimédias et de fichiers. Source : Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet *BOEN* n° 14 du 8-4-1999.

<sup>4</sup> Le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif a été retenu par le conseil des ministres qui s'est tenu en avril 2002. Ce plan expose les grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui a, désormais, pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde. L'intégration des nouvelles

Le programme actuel vise, entre autres, l'autonomisation des apprenants en vue de leur offrir un levier susceptible de donner du sens à leurs activités scolaires et les mobiliser autour de leurs apprentissages.

Etre autonome, pour nous, c'est «devenir responsable », jusqu'à un engagement dans l'action.

L'autonomie dit-on ne s'enseigne pas, elle se vit et se pratique. C'est une façon d'être, de décider et de penser. Elle constitue une condition favorable pour que se mette en place la socialisation de l'enfant. Etre autonome et par conséquent responsable ne prend véritablement sens qu'en étant social. Si l'autonomie amène l'apprenant à se prendre en charge, la responsabilisation le pousse à assumer ses choix. C'est un processus qui passe par le développement de l'estime de soi, dans la connaissance et l'affirmation de ses propres valeurs.

Favoriser l'autonomie et donc la responsabilité implique un support et une orientation constante, en respectant le rythme et le style d'apprentissage propre à chaque apprenant. Celui-ci développe le potentiel d'agir directement sur son milieu de vie, avec la possibilité d'en améliorer la qualité.

Les travaux de recherche actuels distinguent le "travail en autonomie" de "autonomie de l'apprenant". Holec (1979 : 3) définit l'autonomie dans le

---

technologies de l'information et de la communication (N.T.I.C.) fait partie intégrante de ce plan. Concernant ce domaine, il est question :

- d'élaborer un programme national de développement de l'utilisation des N.T.I.C dans le système éducatif,
- de créer une institution nationale pour la gestion de celui-ci,
- de mettre en œuvre un programme de formation aux nouvelles technologies, destiné à l'ensemble des enseignants, de doter progressivement tous les établissements scolaires d'outils informatiques et de connexions aux réseaux Intranet et Internet en accordant la priorité aux institutions de formation de formateurs et aux établissements d'enseignement supérieur et secondaire,
- de faire développer par les P et T un système de communication rapide et de grand débit avec une tarification préférentielle pour les établissements d'éducation et de formation,
- de mettre en place des structures de production pédagogique au niveau des Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres et des universités,
- de développer l'enseignement et la formation à distance et de mettre en place des réseaux virtuels par le biais d'aides financières et techniques externes, notamment auprès de l'UNESCO, l'ALESCO et l'Union Européenne.

contexte de l'apprentissage comme "*la capacité de prendre en charge son propre apprentissage*". Selon lui, prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire déterminer des objectifs et choisir une méthode et/ou une technique à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs.

Nous entendons par « Travail en autonomie" les activités réalisées "*sans intervention directe de l'enseignant*" c'est-à-dire un "travail individuel" effectué en situation didactique et/ou a-didactique.

Considérant l'autonomie comme compétence transversale à l'école, la première question est de savoir ce que revêtent les notions d'autonomie et d'autonomisation des apprenants, chez les enseignants? Quel est l'impact des TICE dans l'autonomisation des apprenants en langue ?

Notre travail porte sur une approche qualitative des stratégies d'autonomisation cognitive des apprenants et leurs pratiques d'apprentissage autonomes.

La première question est de savoir si l'activité documentaire est réellement effectuée par les apprenants, autrement dit, les apprenants ont-ils développé la compétence de chercheur sur la toile les informations nécessaires à la construction d'un exposé oral ? Pourquoi, les apprenants en situation de recherche documentaire ont recours à un adulte pour mener jusqu'au bout leur travail ?

Une pré-enquête réalisée, dans le cadre de notre avant- projet de recherche en mai 2009 au collège Ettahdib, a montré que dans la plupart des cas, les apprenants ont recours à un adulte pour effectuer la tâche à leur place, c'est généralement le gérant du cybercafé qui s'occupe de la recherche<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> En particulier pour les enfants qui ne disposent de Connexion à la maison et ceux, qui ne bénéficient pas d'un accompagnement parental. Pour 50 DA, le gérant du cybercafé leur télécharge un contenu en rapport avec leur intitulé.



La seconde question peut être formulée en terme de possibilité ou pas d'autonomiser les apprenants face à l'ordinateur, autrement dit, comment pourraient-ils accéder à l'autonomie dans leur apprentissage et sont-ils capables de chercher, de comprendre, de synthétiser et d'expliquer aux autres les informations en leur possession ?

Notre objectif vise l'analyse des comportements des apprenants face aux TICE, au cours de leurs activités documentaires de recherche en vue de construire des savoirs et des savoir-faire en langue française.

Dans ce cadre, nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

- Les apprenants en situation de recherche documentaire ont recours aux TICE pour mener jusqu'au bout leur travail.

- Si la socialisation des apprenants peut sembler effective, leur autonomisation l'est beaucoup moins. En d'autres termes, en voulant rendre l'apprenant autonome, autrement dit lui donner la possibilité de participer, de construire ses apprentissages, nous l'avons probablement asservi.

- l'enseignement/apprentissage du FLE n'a pas formé l'apprenant au questionnement susceptible de le conduire à des recherches documentaires raisonnées effectuées par eux-mêmes.

Notre mémoire s'articule autour de deux chapitres. Dans le premier, nous avons abordé le cadrage méthodologique et conceptuel. Après la définition des objectifs de la recherche et la présentation des outils méthodologiques, nous avons balisé les notions et concepts fondamentaux : l'apprentissage d'une langue étrangère, les TICE et leur lien avec l'autonomie et l'apprentissage, l'approche par compétences en lien avec l'autonomie des apprenants et l'apport des TICE à l'apprentissage d'une langue.

Le second chapitre a été consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies à partir des questionnaires, entretiens et grilles d'observations et à la discussion des résultats obtenus.

## CHAPITRE I : CADRAGE METHODOLOGIQUE ET CONCEPTUEL

Ce travail de recherche a pour objectif

- d'une part, de mettre en évidence les représentations que se font les enseignants de l'outil informatique et d'étudier leurs pratiques en contexte d'utilisation de cet outil ;

- d'autre part, de décrypter quelques représentations que se font les apprenants de l'outil informatique, en situations didactique et a-didactique et d'observer leur comportement devant l'ordinateur.

Partant de l'analyse des programmes et documents d'accompagnement de l'enseignement du français en première année moyenne (1<sup>ère</sup> AM), de quelques données de questionnaires et d'entretiens menés avec des enseignants et d'observations de classes, nous avons déterminé deux principaux types d'autonomie : l'une cognitive et l'autre comportementale. En nous basant sur les champs conceptuels recouverts par ces deux types d'autonomie : autonomie de « l'apprendre », du « faire », du « dire » nous avons élaboré un questionnaire, un guide d'entretien, une grille d'observation et un test expérimental.

Notre échantillon comporte deux séries : enseignants et apprenants.

### ● **Echantillons Enseignants**

Notre échantillon comporte 30 enseignants de langue française, de deux collèges différents, « Bencheneb Mohamed » et « Hirèche Kouïder » situés respectivement à Oran et à Sidi Bel- Abbès.

### ● **Echantillons Apprenants**

Les apprenants, garçons et filles, sont issus des deux collèges cités en page précédente.

Ils sont tous scolarisés en première année moyenne. Leur âge varie entre 11 et 12 ans.

Nous avons ciblé les apprenants de la première année moyenne, en pensant qu'à partir de cet âge l'enfant commence à être autonome dans ses différentes activités.

Aussi à partir de cette année, il est demandé à l'apprenant d'élaborer des travaux de recherche, exposés et autres. C'est à partir de là que nous pouvons analyser le comportement de l'apprenant.

## **1. Outils méthodologiques**

### **1.1. Le questionnaire**

Comme outil méthodologique pour notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux enseignants de français dont le nombre est de trente (30) durant l'année scolaire 2009/2010, dans des classes de niveau 1<sup>ère</sup> année moyenne des wilayas d'Oran et Sidi Bel-Abbès. Les objectifs visés à travers ce questionnaire étaient de mettre en exergue l'utilisation ou non des TICE dans l'apprentissage du français, de déterminer le type de méthodologie adaptée à cet usage et de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants de 1<sup>ère</sup> AM.

Ce questionnaire formé de vingt (20) questions (annexe 01), douze (12) fermées et huit (08) ouvertes, est scindé en deux parties. La première partie du questionnaire vise l'identification des échantillons et la seconde est relative à la réforme scolaire, à la disponibilité des ordinateurs dans les établissements scolaires, à l'usage d cet outil en cours de français, à la place des TICE dans l'apprentissage du français et surtout au comportement des apprenants face à cet outil et celui des enseignants face aux TICE. Pourquoi douze (12) questions fermées ? Pour pouvoir exploiter toutes les modalités prévues.

Pourquoi autant de questions ouvertes ? Pour deux raisons, la première est que nous avons essayé de mettre en exergue l'attitude des enseignants face à la technologie et l'innovation et sonder par là même leurs visions quant au passage à une nouvelle aire d'enseignement voire même une révolution en matière

d'enseignement d'une langue étrangère. Et la seconde est dû à la déception que nous eûmes lors de la passation de notre pré- enquête inscrite dans le cadre de cette recherche. Effectivement, les enseignants ne répondent pas aux questions ouvertes qui nécessitent un temps plus important que celui investi dans les questions fermées.

Cette étape de travail n'a pas été facile pour nous, dans le sens où près de la moitié des enseignants que nous avons touché, n'a pas répondu à notre appel.

Par ailleurs, dix sept (17) enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions notamment là où nous leur demandions de donner leur avis sur l'utilisation de l'ordinateur en cours de français ou encore, comment cet outil parvient-il à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage.

Nous tenons également à souligner que dix (10) enseignants ont refusé de remplir le questionnaire pour la simple raison qu'ils n'ont pas compris le terme TICE.

Nous nous sommes donc contentée des réponses qui nous sont parvenues. Les données du questionnaire sont au nombre de 600 : 20 questions x 30 enseignants. Ces données proviennent de réponses à 20 questions.

## **1.2. Le guide d'entretien**

Un guide d'entretien (annexe 02) a été élaboré en vue d'analyser le problème posé et constituer une source d'informations complémentaire au questionnaire. Il s'agissait de voir dans quelle mesure les TICE pouvaient avoir une place dans le programme scolaire ? Tout d'abord s'il existait des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires et si les apprenants y avaient accès ? Ensuite de voir quand, comment et pourquoi les TICE étaient utilisées ? Enfin recueillir les discours des acteurs sur le rôle des TICE dans le développement de l'autonomie des apprenants.

La prise de contact s'est bien déroulée. Nous avons fait de notre mieux pour rassurer les enseignants et mettre à l'aise les enquêtés :

*« Bonjour, je suis chercheuse. Je prépare une thèse de magistère en français, option didactique portant sur « l'utilisation des TICE en apprentissage du FLE, quel impact pour l'autonomie des apprenants de 1<sup>ère</sup> année moyenne? ». J'aurai besoin de vous dans le sens où vous allez m'éclairer en répondant à des questions. Vos réponses vont m'aider à tracer mon analyse et éventuellement émettre des propositions quant à l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE. Je tiens à vous rassurer que je ne serai pas longue. Merci ».*

Les questions posées étaient centrées sur les TICE et l'autonomie :

Q1-Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Q2-Est-ce que les TICE ont une place dans l'apprentissage du français ?

Q3-Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements?

Q4-Combien ?

Q5-Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Q6-Comment ?

Q7-D'après-vous, est-ce que cet outil vous aide à mieux transmettre le message ?

Q8-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?

### **1.3. L'observation des situations didactiques et a-didactiques**

Nous avons assisté à deux cours de français séparément (annexe 03). Le premier s'est fait avec les TICE et le second sans. Ensuite, nous avons mené des entretiens, dans un premier temps avec les apprenants, pour essayer de voir quel a été l'apport des TICE dans leur apprentissage. Dans un deuxième temps, nous nous sommes entretenue avec l'enseignant du français pour essayer de savoir si

la machine l'aide à transmettre le message et comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome ?

En situation a-didactique, nous avons mené une expérience avec trente six (36) apprenants de première année moyenne à qui nous avons demandé de préparer un exposé sur un sujet précis. Et nous avons scindé le groupe en deux.

Le premier groupe de dix huit (18) apprenants a eu recours, pour son exposé, à des recherches documentaires sur manuels et ouvrages.

Le second groupe de dix huit (18) apprenants, a eu droit à l'utilisation de l'ordinateur pour le même travail<sup>6</sup>.

En ayant recours, aux livres et autres revues et articles de journaux, les apprenants du premier groupe, ont pu amasser plusieurs informations relatives au sujet donné<sup>7</sup>, sans avoir la capacité d'en faire un résumé.

Le second groupe a fait des recherches sur ordinateur au cybercafé. Le travail élaboré était tout aussi riche que celui du premier groupe, avec plus de données, et a eu le même problème que le premier. Le travail a été fait mais les apprenants s'avéraient incapables de le présenter en classe.

Nous avons choisi pour l'observation de la classe les quatre critères suivants :

a) Disponibilité des micro-ordinateurs: Ce critère montre si la disponibilité du matériel dans les classes est propice ou non à la recherche documentaire.

b) Participation ou pas des apprenants pendant le cours donné sans le micro-ordinateur? Cet élément permet de vérifier si l'apprenant s'intéresse ou non à l'apprentissage du FLE.

c) Comportement des apprenants face à l'ordinateur ? Il s'agit ici de mesurer les représentations que se font les apprenants face aux TICE.

---

<sup>6</sup> Avec leur enseignant de français, nous les avons accompagnés en dehors de la classe, au cybercafé à proximité de l'établissement où nous avons réservé six postes.

<sup>7</sup> Le sujet de l'exposé (voir le livre de 1<sup>ère</sup> année moyenne)

d) Comment réagissent-ils ? Nous observons ici les comportements différents des apprenants pendant le processus de l'apprentissage du FLE.

#### **1.4. L'expérimentation**

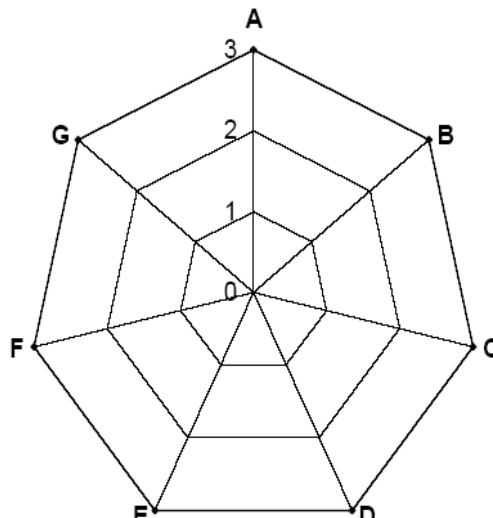
Partant de l'analyse des programme et documents d'accompagnement, de quelques données d'entretiens menés avec des enseignants et d'observations de classes, nous avons déterminé deux principaux types d'autonomie : l'une cognitive et l'autre comportementale. En nous basant sur les champs conceptuels recouverts par ces deux types d'autonomie : autonomie de « l'apprendre », du « faire », du « dire », nous avons conçu un outil méthodologique pour évaluer le degré de développement (et/ou de renforcement) de cette compétence, chez quelques apprenants<sup>8</sup> observés. Cet outil se présente sous la forme d'une CEDA (Cible d'Evaluation du Degré d'Autonomie) découpée en 7 portions. Chaque rayon représente une compétence intermédiaire. De l'hétéronomie totale à l'autonomie totale, nous avons deux stades (ou degrés) intermédiaires. Au centre de la cible est reporté le degré minimal (0).

Sur le rayon sont reportés les degrés intermédiaires (1 et 2). Sur le périmètre est reporté le degré maximal (3).

La CEDA regroupe sept compétences intermédiaires à évaluer. Ces compétences sont symbolisées par les lettres A, B, C, D, E, F, G.

---

<sup>8</sup> Nous avons observé six apprenants par classe (3 garçons et 3 filles). Ces apprenants nous ont été désignés par l'enseignante de la classe sur la base de critères inconnus pour nous au départ. Ce n'est qu'à la fin de la séance qu'à notre demande les critères furent connus.

	<p><b>Compétences intermédiaires évaluées</b>  A : organisation du travail  B : recherche de l'information  C : questionnement  D : analyse de situations  E : prise de décision  F : résolution de problèmes  G : synthèse et intégration de connaissances</p> <p><b>Critères d'évaluation</b>  0 : hétéronomie  1 : autonomie (degré intermédiaire 1)  2 : autonomie (degré intermédiaire 2)  3 : autonomie acquise</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 2. Cadre conceptuel

Nous nous intéressons, dans ce travail, à l'apprentissage du FLE par l'utilisation des TICE et nous proposons une réflexion à propos de leur impact sur l'autonomie des apprenants de langue étrangère. Nous commençons donc par définir les concepts fondamentaux qui ont servi à élaborer notre argumentaire, tout en essayant d'établir des liens entre ces concepts : apprentissage d'une langue, TICE et autonomie.

Enfin, par notre aspect théorique, nous espérons d'un côté, mettre en exergue l'importance d'une réflexion préalable à l'utilisation des TICE pour l'apprentissage des langues, et de l'autre, inscrire notre recherche dans la continuité des travaux sur l'apprentissage du FLE par les TICE et son impact sur l'autonomie.



## 2.1. Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?

Notre réflexion s'inscrit dans une perspective sociocognitive de l'apprentissage des langues, qui implique avant tout l'interaction des apprenants avec le groupe de pairs, avec l'enseignant et les médias. L'interaction est un échange communicatif que des entités exercent les unes sur les autres, un réseau d'influence mutuelle<sup>9</sup>. Apprendre d'une manière générale signifie pour nous acquérir un savoir nouveau pour l'apprenant pendant une période donnée, mais plus loin encore, dans un cadre psychique l'apprentissage est « *l'appropriation par l'élève du savoir qu'on veut lui faire acquérir, le travail mental qu'il doit effectuer pour dominer ce savoir est qualifié d'apprentissage, car il demande du temps et il déploie des procédures complexes* <sup>10</sup>. Cela sous-entend que l'apprentissage est incontestablement lié au niveau de compétence de l'apprenant. Lorsque nous parlons d'apprentissage en contexte scolaire, pouvons-nous passer sous le silence le concept d'enseignement ?

### **Apprendre une langue c'est d'abord la comprendre**

Piaget distingue deux modalités de la compréhension, qu'il appelle « comprendre en action », ou réussir, et « comprendre en pensée ». Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. [...] En un mot, comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès [...] (Piaget, 1974 : 237). Les liens entre compréhension, sens et mémorisation sont caractéristiques de tout apprentissage linguistique.

---

<sup>9</sup> Perret –Clemont, A.N, *la construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* ; Armand Colin, Paris, 1996, p 67

<sup>10</sup> Coste D., Galisson R., (1976) Dictionnaire de la didactique les langues; Hachette, Paris, p. 78

## **Apprendre une langue c'est intégrer un outil de communication**

C'est apprendre à l'utiliser, la parler et l'écrire. C'est parvenir à maîtriser progressivement un ensemble de structures linguistiques afin de produire du sens. « *Les langues vivantes contribuent à poursuivre des objectifs liées : à la production de sens, à l'utilisation des facultés intellectuelles dans un sens créatif. Les langues vivantes étrangères contribuent à la formation méthodologique de l'élève et au développement de ses capacités de traitement cognitif de l'objet d'apprentissage* ». <sup>11</sup>

Le dictionnaire de didactique définit l'apprentissage comme étant l'action « *consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation des savoirs et des connaissances* ». L'apprentissage serait ainsi le résultat d'échanges continuels entre un individu et son entourage dans une situation et dans un temps donnés.

Dans la littérature didactique, plusieurs définitions sont accordées à la notion d'apprentissage. Souvent défini comme un processus de changement et de modification durable du comportement, l'apprentissage d'après Galisson et Coste (1976) est un « *modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'une procédure* ». Autrement dit, il s'agirait d'une acquisition et d'une organisation des répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance ». <sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Danielle Bailly, Didactique de l'anglais, Nathan, Paris, 1997, p109

<sup>12</sup> Galisson R. et Coste D., (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, p. 198

## **Apprendre une langue pour changer de niveau de connaissances sociolinguistiques**

La notion d'apprentissage implique également « *l'idée d'un changement qui résulte d'un exercice ou d'une expérience vécue, et on peut parler d'apprentissage uniquement si ces changements sont dus à des exemples ou expériences* ». <sup>13</sup>

Ce changement résulte soit d'un exercice où chaque répétition ou essai de la situation amène une amélioration des performances ou bien d'un contact d'une expérience antérieure avec la situation en question. Mais le fait que l'individu puisse assimiler de nouvelles connaissances grâce à celles déjà acquises, prouve que son apprentissage commence bien avant qu'il entame son cursus scolaire. En effet, on nous entend dire : « *X est entré en première année, il commence à apprendre beaucoup de choses* », alors qu'il a derrière lui six années d'expérience de vie. Cela ne peut être qu'en complémentarité à ce qui va suivre.

C'est pourquoi, certains chercheurs définissent l'apprentissage comme une forme d'adaptation aux différentes variations de l'environnement :

« *l'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances, en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire* ». <sup>14</sup>

L'apprentissage serait ainsi la capacité de modifier, de façon plus ou moins stable, le comportement sur la base de l'expérience. C'est l'aspect le plus plastique de l'adaptation de l'organisme humain aux variations du milieu ». <sup>15</sup>  
Ainsi, l'apprentissage est considéré non seulement comme un processus

---

<sup>13</sup> Idem

<sup>14</sup> R.B.Kozman : « Eduquer, enseigner, former...et apprendre ! » Résonances n°88 Mars 2006 p1.

adaptatif qui se manifeste par des changements de comportement, mais aussi et surtout comme une réaction aux différentes variations de l'environnement.

Si pour Giordan (1998 :79), apprendre fait sortir de l'habitude, de la dépendance et des évidences, pour Bennaceur, (2009 : 42), « l'apprentissage commence en classe mais se poursuit hors de celle-ci, par des discussions entre élèves, des recherches documentaires, ... ». C'est là qu'entre en scène la communication et l'échange entre apprenants, différencié de celui qui lie l'enseignant à l'apprenant.

### **Apprendre une langue pour savoir communiquer**

La notion de communication fait son apparition en didactique dans les années 1970. Elle est basée essentiellement sur les fonctions du langage de Jacobson. La langue étant un moyen d'expression et de communication, donc sans le langage aucun échange ne pourrait avoir lieu. De là, l'enseignement de la langue devient une nécessité.

A travers ces définitions, l'apprenant apparaît comme étant au centre de l'apprentissage ; il construit ses connaissances et se construit lui-même en utilisant des stratégies cognitives. Ces stratégies impliquent une influence mutuelle entre l'apprenant et la langue étudiée. Elles sont concrètes et observables (Cyr, 1996 : 42). Cet auteur parle de stratégies métacognitives et socio-affectives. La stratégie métacognitive permet de « *faire prendre conscience à l'élève de sa façon d'apprendre, de ce qu'il utilise pour résoudre un problème et de vérifier ce qu'il a fait en situation d'apprentissage* ». <sup>16</sup> Pour Cyr, les stratégies métacognitives sont utilisées beaucoup plus par des apprenants un peu avancés en langue étrangère. Les différents types d'apprentissage par métacognition sont : *la planification* qui incite l'apprenant à prévoir et se fixer des buts à terme ; *l'attention sélective*, *l'autogestion* qui consiste à comprendre les conditions facilitant l'apprentissage ; *l'autorégulation* présentant l'acte d'autocorrection au cours d'un apprentissage, *l'identification* du problème et l'autoévaluation.

---

<sup>16</sup> Oxford, cité par Cyr.

Les stratégies socio-affectives impliquent une coopération avec les autres locuteurs pairs, afin de permettre l'acquisition de la langue cible (ici le français) en se servant de la dimension affective chez l'apprenant. En fait, cette stratégie consiste à faire travailler les apprenants en groupe, en les encourageant. L'apprentissage se fait par le biais de la communication. L'auteur parle de deux parties distinctes, pour expliquer les stratégies socio-affectives : affective et sociale. Par le terme « affective » il renvoie aux émotions, attitudes, motivation et valeurs. Tenter d'évaluer ces facteurs chez un apprenant s'avère compliqué. Une simple sensation comme le stress, peut l'aider à mieux « performer », une autre sensation peut également le bloquer comme la crainte. L'auteur ajoute qu'il faut oser prendre des risques dans des situations d'apprentissage ; il ne faut pas avoir peur de faire des fautes et des erreurs.

L'apprentissage est un processus actif de construction ou de mise en commun d'un cadre conceptuel par un processus d'interprétation. Un raisonnement constructiviste implique un apprentissage basé sur la négociation et l'interprétation influencée par une conception antérieure.<sup>17</sup>

Une communication réussie requiert un minimum de représentations partagées et l'apprentissage est significatif quand les instructions sont didactiques et directes. Le constructivisme permet à l'apprenant actif et acteur de ses propres apprentissages basés sur ses pré-acquis, d'accorder du sens à des concepts et notions enseignés. Ceci devient possible, non parce que c'est l'enseignant qui a expliqué le « sens » à l'apprenant, mais parce que c'est l'apprenant qui a pu accorder du sens à ce que son enseignant lui a dit. L'apprenant apprend ainsi, non par réception d'une transmission, mais par interprétation d'un message.

---

<sup>17</sup> Ce qui rappelle les deux modalités d'adaptation piagétienne : l'assimilation par l'organisme des apports externes et l'accommodation de l'organisme aux caractéristiques externes.

C'est pour nous une communication dont « *l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et / ou réponse explicite ou implicite* ». <sup>18</sup> (Dubois, 1973). Dans ce cadre, la relation didactique peut être considérée comme l'ensemble des interactions qu'entretiennent entre eux des apprenants et un enseignant (un apprenant et un ordinateur) dans la réalisation d'une action finalisée à propos d'un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre spatio-temporel déterminé.

### **Apprendre une langue en situation didactique et a-didactique**

Nous ne pouvons pas parler d'apprentissage sans évoquer la notion d'enseignement, car suite aux changements introduits dans le système éducatif algérien, le rôle de l'enseignant se voit modifié ; il n'est plus considéré comme l'unique source d'information, il est devenu le guide de l'apprenant l'accompagnant au cours de son apprentissage. Galisson (1980) précise que « *l'enseignant tient un rôle très délicat, à la limite paradoxal, on ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre, c'est-à-dire d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours sans lui imposer jamais ni son savoir, ni son pouvoir* » <sup>19</sup>.

L'enseignant est amené à prendre en charge l'apprenant, en utilisant tous les moyens adéquats pour lui faire parvenir des connaissances. Pour y arriver, il est tenu de choisir des approches correspondantes au rythme de l'apprenant et dont le rôle serait de susciter l'intérêt de l'apprenant novice.

Berthoud et Py (1993) précisent que l'enseignant a « *le rôle à la fois de meneur de jeu et d'arbitre. Dans une perspective innéiste, il apparaîtra comme déclencheur du dispositif d'acquisition chez les apprenants, en créant les*

---

<sup>18</sup> Dubois, J, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Lib. Larousse, 1973 ; p80

<sup>19</sup> R.Galisson, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères* Paris. CLE international 1980 ; 49.

*conditions adéquates et en fournissant le matériel linguistique nécessaire à cet effet».*<sup>20</sup>

L'enseignant représente l'actant principal en classe, il enseigne un savoir-faire et non pas un savoir. Nous mentionnons ici quelques-unes de ses fonctions : c'est à la fois un organisateur, un médiateur et un évaluateur. Organisateur, il analyse son programme afin de définir ses objectifs et ses séquences d'enseignement/apprentissage. Médiateur, il constitue l'élément intermédiaire entre l'information et l'apprenant et également entre les apprenants eux-mêmes. Evalueur, il suit attentivement la progression de chaque apprenant, identifie ses difficultés et lui fournit des aides didactiques.

## **2.2. Apprentissage, TICE et autonomie**

### **Qu'est-ce qu'apprendre**

On s'accorde généralement à définir l'apprentissage comme ce qui entraîne un changement dans la conduite, changement qui ne soit dû ni à la croissance ni à l'âge, la fatigue, la maladie, l'ingestion d'aliments ou de drogues, les variations d'éclairage ou de température, les fluctuations atmosphériques, climatiques ou saisonnières.

Dire en quoi consiste alors ce processus modificateur de la conduite est une des questions les plus anciennes et les plus controversées de la psychologie. En effet, il existe différentes formes d'apprentissage (perceptif ou moteur, implicite ou explicite) et différents mécanismes ont été invoqués pour en rendre compte : habitude, sensibilisation, association, imitation,...etc.

Apprendre fait sortir de l'habitude, de la dépendance et des évidences, (Giordan, 1998 :79). L'apprenant arrive à construire son savoir en investissant le réel complexe (médiatisé, documentaire, etc). Il s'approprie le savoir de manière

---

<sup>20</sup> Berthoud.C, Py.B, *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Editions scientifiques européennes, 1993.P, 78.

non linéaire et souvent par des ruptures où plusieurs paramètres du milieu peuvent interférer, y compris des constructions très individualisées. Avant tout apprentissage, l'apprenant dispose selon Piaget (1967) d'un mode d'explication qui oriente la manière dont il organise les données de la perception dont il comprend les informations et dont il oriente son action. Le constructivisme prend appui sur la réorganisation du système de représentations par l'apprenant lui-même. Piaget montre l'importance de la « décentration » et du « conflit de centration » par des situations-problèmes où un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle « accommodation d'ajustement. Ainsi est conçu le modèle constructiviste : la situation-problème met simplement l'objet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets. C'est dans cette interaction, selon Piaget, que se construit souvent irrationnellement, la rationalité. L'auto-structuration, l'établissement de liens entre les connaissances et la résolution de problèmes sont donc au cœur du constructivisme.

L'apprentissage se réalise à l'issue d'une résolution de problèmes. L'idée principale est que « le point de départ de tout apprentissage est un problème, un questionnement, ou un puzzle que les apprenants doivent résoudre. L'un des premiers traits de l'apprentissage par résolution de problèmes est le fait qu'il est centré sur l'apprenant. Les objectifs à atteindre sont, dans ce cas-là, au moins en partie, déterminés par les apprenants eux-mêmes. Ceci ne veut point dire que l'enseignant doit abdiquer son rôle en tant que référence ou son autorité concernant ce que l'apprenant doit apprendre. Ceci ne veut pas dire non plus, que toute la responsabilité de l'apprentissage doit retomber sur les épaules des apprenants. Il s'agit surtout, de créer une source de motivation à l'apprentissage en impliquant l'apprenant dans l'opération éducative. Apprendre une langue c'est pouvoir résoudre des situations-problèmes de communication, inhérentes à différents contextes, en utilisant, entre autres, les TICE.



## **Apprentissage du français et TICE**

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ont connu, ces dernières décennies, un essor tel qu'ils ont bouleversé profondément tous les secteurs, y compris celui de l'apprentissage d'une langue. Le monde de l'enseignement n'a pas pu échapper à la vague de transformations générées par les TICE et à plus forte raison lorsqu'il est question de l'enseignement des langues, moyen de communication dans les échanges sur la Toile.

Les TICE constituent de nouveaux outils dont les potentialités peuvent permettre d'améliorer directement (par leur utilisation) ou indirectement (grâce aux réflexions sur les nouvelles pratiques pédagogiques qu'elles sont amenées à susciter) les systèmes d'enseignement/apprentissage des langues. Il ne faudrait pas croire trop rapidement que l'avènement des nouvelles technologies que nous connaissons actuellement est la solution radicale aux problèmes actuels de l'enseignement, démotivation des apprenants et des enseignants, importance de l'échec, confrontation à un enseignement de masse, ... On pourrait dire au mieux que ces nouveaux outils constituent un catalyseur qui conduit progressivement l'enseignant à innover au niveau de ses méthodes en les rendant plus centrées sur l'activité de l'apprenant.

Les méthodes éducatives basées sur les technologies peuvent libérer l'enseignant pour qu'il puisse se consacrer à un travail important mettant en jeu les interactions entre personnes, l'évaluation continue et l'amélioration de l'environnement d'apprentissage.

Ces technologies constituent des auxiliaires précieux dans les réformes de l'enseignement qui visent à développer les fameuses compétences mises en avant par différents acteurs de la société. Les recherches en technologie de l'éducation ont bien montré que les TICE ne déploient leurs potentiels que lorsqu'elles sont mises au service de dispositifs pédagogiques innovant qui développent les

talents des apprenants dans la résolution de problèmes complexes, dans l'analyse et l'évaluation critiques de documents, de faits, d'événements ou d'expériences scientifiques, dans le travail en équipe, dans les différents aspects de la communication.

Pour sa part, Françoise Demaizière (1996 :26), didacticienne des langues et spécialiste de l'utilisation des technologies pour la formation et l'ingénierie de formation propose de dépasser ce genre de discours et de ne pas « se laisser inutilement impressionner par le miroitement médiatique ». Selon l'auteure, ce n'est pas parce que le multimédia devient de plus en plus courant dans la vie quotidienne, que l'on va apprendre d'emblée, sans médiation pédagogique aucune, grâce à un logiciel multimédia ».

« Le développement des TICE permet aujourd'hui de proposer aux apprenants de français une grande variété d'environnements d'apprentissage en ligne et hors ligne », (Gerbault, 2002 :57). Ainsi, nous souhaiterions abonder dans le même ordre d'idées que ces deux auteurs sus-cités, en ce sens que les TICE ne doivent pas nous faire oublier le rôle de la classe et de l'enseignant. Ce dernier, au lieu de monopoliser la parole pendant le cours, il peut à présent avec les nouvelles technologies, avoir le rôle de « catalyseur ».

Fondamentalement, ce que les TICE remettent en cause, c'est le statut et les fonctions de chacun, l'enseignant étant appelé à jouer un rôle de tuteur, d'accompagnateur, les apprenants à prendre une part de responsabilité accrue dans leur apprentissage.

Actuellement, de nombreuses recherches fournissant des données relativement sûres en ce domaine; ces rapports entre l'apport de l'ordinateur et le niveau de développement d'un apprentissage en général et celui du F.L.E. en particulier constituent des points d'études<sup>21</sup> qui proposent les TICE comme un moyen de remédiation si les mécanismes de l'apprentissage cessent de fonctionner et/ou de progresser sur terrain, pour eux si certaines habiletés ne se

---

<sup>21</sup> Cf Potoua A, 2000, Tricot A et Tricot M, 2000, Achard-Baylenet redon-Dilax, 2000

développent pas pendant une période sensible et délicate comme celle de l'apprentissage, il faut essayer de stimuler ou de réactiver et de favoriser la réalisation des possibilités latentes et donc atteindre les objectifs déjà fixés. Les TICE sont présentées dans cette perspective comme une " forme d'assistance aux problèmes scolaires", et non pas un enseignement curatif.

Ainsi, "cliquer pour apprendre" serait un élément motivant et un facteur non négligeable dans la réalisation d'un apprentissage réussi notamment lorsqu'un apprenant donné éprouve un manque d'intérêt et/ou démotivation envers cet apprentissage, tel est le cas d'un jeune collégien face à l'appréciation et la manipulation d'un texte en français; langue étrangère avec toutes les valeurs qu'un support peut transmettre.

### **Apprentissage du français et autonomie**

Pour définir, l'autonomie, nous pourrions revenir sur les premières actions de l'individu pour pouvoir vérifier si l'autonomie existe dans ces gestes courants et quotidiens. En effet, dès son jeune âge, l'enfant essaye à tout prix d'être autonome. Il effectue des gestes simples, comme vouloir à tout prix manger seul, alors qu'il ne sait pas tenir une cuillère ou une fourchette, mais qui laissent penser que l'enfant cherche à être autonome.

Marie-Françoise Chesnais (1998 :11), évoque l'autonomie dans l'apprentissage du français, affirmant que « l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre en charge ses apprentissages, sa formation, c'est- à dire d'être acteur, de voir l'utilité de ce qui est à faire et de mener à bien la tâche demandée. L'autonomie est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage, en l'occurrence, et non le ou les comportements effectifs d'un individu dans cette situation. Dire d'un apprenant qu'il est autonome, c'est dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage et uniquement cela. Contrairement à l'idée

qui a longtemps prévalu dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur, l'autonomie ne signifie pas travailler de manière isolée.

Etre autonome, c'est aller chercher l'information là où elle se trouve, et pas seulement dans les tutoriels, mais auprès de personnes ressources. C'est pourquoi dans la liste des grands domaines d'application de l'autonomie que dresse Brigitte Albero (2003), les compétences « sociales » tiennent une place importante : « communiquer pour apprendre », « faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage », « coopérer, échanger, partager l'information », « se constituer un réseau de personnes ressources », « demander et obtenir de l'aide », « développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie avec ses interlocuteurs ».

Pour Henri Holec (1990, 84-85), on peut vouloir faire en sorte que l'apprenant apprenne à apprendre avant ou pendant l'apprentissage disciplinaire, « et on peut choisir des procédures qui le conduisent à apprendre à apprendre de manière explicite, déductive ou à apprendre à apprendre empiriquement, en « faisant », c'est-à-dire en prenant des décisions concernant son apprentissage en cours ». Pour Claude Germain (2007), une véritable autonomie d'apprentissage implique non seulement le fait de pouvoir étudier à son propre rythme, en choisissant son temps et son lieu d'apprentissage, mais aussi et surtout la capacité chez l'apprenant d'émettre un jugement critique sur son propre apprentissage.

Une plus ou moins forte adaptation à un apprentissage autonome se traduit ainsi par une plus ou moins grande aptitude à prendre en charge son propre apprentissage, à organiser son travail, à gérer son temps, et à tirer parti des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines, disponibles au sein du dispositif ou dans l'environnement familial, professionnel, personnel. » (Viviane Glikman, : 2002).

## **Autonomie et construction des savoirs sociolinguistiques**

Avant d'approcher le concept d'autonomie, de préciser ses attributs et sa fonction opératoire dans l'apprentissage d'une langue, il convient de s'interroger sur ce qu'est apprendre. Apprendre dans une définition du dictionnaire le Petit Larousse (1981) est « *acquérir la connaissance, l'information, l'habitude* ».

« L'autonomie est la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage. » (Holec 1979). Elle est envisagée comme un but éducatif. Le développement de l'autonomie des apprenants est au cœur des préoccupations de tout enseignant, quel que soit le niveau et le type d'apprentissage concerné.

Pour Philippe Mérieu (1995)<sup>22</sup>, « La véritable autonomie c'est l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même ». Françoise Blin (1998) définit l'autonomie de l'apprenant « comme une approche éducative qui permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance. La prise en charge de l'apprentissage se manifeste par la capacité de l'apprenant à se fixer des objectifs, à identifier et à mettre en place un ensemble de stratégies permettant de les atteindre, et, finalement, à s'auto évaluer. Cette "intentionnalité" de l'apprenant contribuera au succès de son apprentissage ».

L'autonomie, c'est la conscience, d'une part des savoirs, stratégies et compétences dont on dispose et d'autre part, de ses propres limites ; c'est également la capacité à mobiliser, gérer et utiliser, en fonction de la tâche à accomplir, ses savoirs et compétences tout en sachant recourir efficacement à des ressources extérieures (humaines et non-humaines) pour compenser ses déficits personnels.

---

<sup>22</sup> Mérieu Ph., (1995). Apprendre à travailler, apprendre à aider. *Cahiers pédagogiques* n°336

Henri Portine (1998 :73) définit l'autonomie comme la faculté de savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. *C'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire.* »

Un apprenant autonome est « quelqu'un qui a la capacité d'apprendre de manière indépendante et de choisir les modalités d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer ». Une plus ou moins forte adaptation à un apprentissage autonome se traduit ainsi par une plus ou moins grande aptitude à prendre en charge son propre apprentissage, à organiser son travail, à gérer son temps, et à tirer parti des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines, disponibles au sein du dispositif ou dans l'environnement familial, professionnel, personnel. » (Viviane Glikman, 2002 : 27)

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, l'autonomie est définie par Henri Holec<sup>23</sup> comme « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage.* » Selon lui, prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est- à dire la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite et l'évaluation de l'acquisition réalisée.

L'autonomie est le résultat du processus d'autonomisation et constitue une puissance de faire. L'apprenant autonome est un apprenant qui « sait apprendre ».

Dans le domaine de l'enseignement et des méthodes pédagogiques, la notion d'autonomie est centrale dans toutes les formes de méthodes actives centrées sur l'apprenant (théories constructivistes et socioconstructivistes).

---

<sup>23</sup> Holec H., (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*

On vise par ces méthodes à rendre l'apprenant autonome, à le responsabiliser, à lui donner la possibilité de prendre des initiatives, de décider. Ces méthodes traduisent un changement de paradigme éducatif : on passe de la transmission du savoir par l'enseignant vers la construction de connaissances par l'apprenant.

Rendre les apprenants autonomes et responsables constitue depuis toujours une des grandes finalités affichées dans les instructions officielles de l'éducation nationale en Algérie. Le programme actuel vise, entre autres, l'autonomisation des apprenants en vue de leur offrir un levier susceptible de donner du sens à leurs activités scolaires et les mobiliser autour de leurs apprentissages. Etre autonome, pour nous, c'est « devenir responsable », jusqu'à un engagement dans l'action. L'autonomie dit-on ne s'enseigne pas, elle se vit et se pratique. C'est une façon d'être, de décider et de penser. Elle constitue une condition favorable pour que se mette en place la socialisation de l'enfant. Etre autonome et par conséquent responsable ne prend véritablement sens qu'en étant social.

Si l'autonomie amène l'apprenant à se prendre en charge, la responsabilisation le pousse à assumer ses choix. C'est un processus qui passe par le développement de l'estime de soi, dans la connaissance et l'affirmation de ses propres valeurs. Favoriser l'autonomie et donc la responsabilité implique un support et une orientation constante, en respectant le rythme et le style d'apprentissage propre à chaque apprenant. Celui-ci développe le potentiel d'agir directement sur son milieu de vie, avec la possibilité d'en améliorer la qualité.

Cette recherche se situe dans le prolongement des travaux de Barbot (1999), Zimmerman (2000) et Lahire (2001). Considérant l'autonomie et la responsabilité comme compétences transversales à l'école, les premières questions soulevées sont de savoir quel(s) revêtent d'une part les notions d'autonomie et d'autonomisation des élèves, et d'autre part de responsabilité et de responsabilisation chez les enseignants? Est-ce que l'autonomisation et la

responsabilisation des apprenants constituent des objectifs visés par les enseignants ? Si oui sont-ils atteints ?

### **2.3. Apprentissage, TICE et approche par compétences**

L'apprentissage en tant que processus sous-entend une modification du comportement de l'apprenant<sup>24</sup>. En interagissant avec d'autres, dans le groupe-classe, ou avec un médiateur en dehors de la classe, il construit son savoir et développe ses compétences.

Le travail effectué par l'apprenant<sup>25</sup> au cours d'une interaction en langue étrangère laisse des traces d'ordre déclaratif dans sa mémoire à long terme. Ces traces peuvent être considérées comme déclaratives dans la mesure où elles ne peuvent pas en elles-mêmes générer des actions verbales<sup>26</sup>. Et c'est à partir de ces savoirs déclaratifs activés en mémoire à long terme et à l'aide de procédures générales de résolution de problèmes<sup>27</sup>, que l'apprenant construit, en mémoire de travail, des règles procédurales permettant la mise en œuvre d'actions verbales destinées à la compréhension et à la production.

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler et lire/écrire), lui permettant de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

---

<sup>24</sup> Et par là une modification de son statut : il devient apprenant autrement dit acteur de son savoir

<sup>25</sup> Apprenant actif, acteur de son savoir

<sup>26</sup> Le savoir déclaratif est composé de tous les faits emmagasinés en mémoire. S'agissant de l'apprentissage des LE, il comporte des données accumulées lors d'expériences directes de communication en LE, des savoirs métalinguistiques sur la LE issus d'un enseignement-apprentissage formel (input grammatical), et des savoirs langagiers relevant de la maîtrise d'autres langues, notamment la langue maternelle de l'apprenant

<sup>27</sup> Telles que l'inférence et l'analogie



## **L'apprentissage du français dans les textes<sup>28</sup>**

Selon les instructions officielles, *il s'agit pour l'élève de collègue, à partir de textes variés oraux ou écrits de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.*<sup>29</sup>

Concernant le profil de sortie de la 1<sup>ère</sup> année moyenne, les compétences et les objectifs visent, selon les textes, la consolidation des acquis du cycle précédent, en pratiques langagières orales et écrites, de même qu'ils tendront vers l'homogénéisation des niveaux. En matière de contenus, plusieurs formes de discours seront retenues : le récit, la description, le dialogue...

Cependant, le narratif constituera la dominante vu qu'il correspond bien aux motivations de la tranche d'âge concernée. Ainsi, le programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne met-il en place les savoirs et savoir faire nécessaires à des interactions verbales et/ou écrites sur les formes et les fonctions du discours. Ces apprentissages seront développés au cours des années suivantes au collège.

L'apprenant sortant de 1<sup>ère</sup> année moyenne aura renforcé ses bases en français, à l'écrit, il sera capable de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif (un personnage, un objet, un lieu) et un passage dialogal. Il aura acquis un comportement de scripteur (respect d'une consigne, utilisation d'un brouillon, élaboration d'un plan).<sup>30</sup>

Dans une conception nouvelle, le processus d'apprentissage peut se réaliser dans diverses conditions; aussi, il ne peut se faire sans tenir compte des connaissances visant les rapports entre l'interaction avec les autres et avec les TICE. Apparemment, la tâche proposée à un apprenant de 1<sup>ère</sup> année moyenne en cours de français qui consiste à reconstituer un texte se réclame différente.

---

<sup>28</sup> Il faut entendre par 'textes' les instructions officielles et les programmes

<sup>29</sup> Programme de la 1<sup>ère</sup> année moyenne. P 33

<sup>30</sup> Idem

Pour l'auteur, cette opération constitue un préalable à un jeu tel que le "puzzle". Etant donné que le principe de ce jeu (puzzle) est le fait de remettre chaque élément d'un ensemble à sa place, l'apprenant doit admettre que l'exécution de ce jeu ressemble, à un grand degré, à celui de remettre un texte en désordre et le reconstituer pour retrouver sa cohérence.

La dynamique du processus « enseignement/ apprentissage » s'inscrit dans le cadre de l'évolution didactique, un contrat qui contraint sans cesse chacun, enseignant et apprenant, de jouer le rôle qui est le sien, respectivement : enseigner et apprendre.

Développer une réflexion didactique c'est surtout parler d'enseignement et d'apprentissage. Donc de ce qui se passe dans une classe, mais pas n'importe comment ! Ce qui relève de « l'apprendre » est du registre de l'apprenant tandis que ce qui est du ressort des contenus et des méthodes amène le maître à enseigner. Carl Rogers (1973) affirme que *"le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il approprie"*.

L'apprentissage et l'enseignement sont dans le milieu scolaire intimement liés. Selon Smith (1975) l'apprentissage des langues dans la pratique moderne vise le savoir-faire plutôt que le savoir dans le sens où : *« comprendre signifie établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble à ce que l'on sait déjà(...) apprendre est plus que comprendre, cela implique un changement ou transformation de ce qui est déjà connu »*.<sup>31</sup>

L'enseignement des langues, selon Jean Duverger (2002), comporte à la fois une finalité interne, c'est-à-dire une visée pratique opérationnelle et une finalité externe, c'est-à-dire une visée sociale.<sup>32</sup> Enseigner vise désormais de préparer l'apprenant à la capacité de communiquer dans différentes situations selon l'exigence du contexte.

---

<sup>31</sup> Carl Rogers(1973) *Liberté pour apprendre*" Dunod, p. 152

<sup>32</sup> Smith, F, (1975), *La compréhension et l'apprentissage* ; Montréal, éditions HRW, p8

## **Enseignement/apprentissage du français et communication**

L'avènement de l'approche communicative, au début des années 80, a contribué à remettre en cause la relation pédagogique traditionnelle entre un enseignant et les apprenants. Et c'est dans ce contexte qu'apparaissent alors les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement) qui, à leur tour, entraînent le passage d'une pédagogie interactionniste centrée sur les apprenants dans une classe de langue étrangère, à une pédagogie plutôt centrée, sur l'apprenant face à un ordinateur.

Face à certains sites libres proposant des exercices de grammaire et à la demande accrue de recherche documentaire, nous avons voulu savoir si les enseignants formaient leurs élèves à l'utilisation de l'outil informatique en général et l'Internet en particulier, pour communiquer.

L'utilisation de l'ordinateur stimulerait leur intérêt et ils s'impliqueraient plus volontiers dans leur travail scolaire : « L'innovation aide incontestablement les élèves à construire de nouveaux comportements et aptitudes. *Plus les élèves sont en difficulté, plus l'informatique au sens large apporte sécurité, valorisation, émulation, sentiment d'appartenance à l'époque (...); en revanche, les bons élèves progressent sans l'utilisation des TICE et s'y mettent facilement le jour où le besoin apparaît (...)* », ou encore « *l'usage des TICE semble encore plus utile avec des élèves ayant des difficultés dans la réussite des apprentissages; une modification de la relation enseignants-élèves est intéressante par le fait que, quelquefois, l'élève est l'égal de l'enseignant dans ce domaine.* »

L'approche par compétences développe l'idée que l'apprenant apprend mieux dans l'action, c'est-à-dire quand il est mis en situation de production effective, quand il est vraiment impliqué dans des tâches intégratrices qui nécessitent la mobilisation et l'intégration des acquis et donnent une vision

globale des capacités à mobiliser, quand la situation d'apprentissage a du sens pour lui, qu'elle est significative, quand les erreurs qu'il commet lors de la réalisation de la tâche sont identifiées et exploitées par l'enseignant dans le cadre d'une régulation, lorsque ces erreurs sont de nature à créer, un obstacle à la poursuite de l'activité ou des apprentissages ultérieurs, quand l'apprenant établit des contacts avec les autres pour construire ses connaissances et son savoir.

L'approche par compétences est une manière de concevoir, de penser et de mettre en œuvre l'enseignement/ apprentissage qui vient combler les insuffisances d'une approche par objectifs davantage centrée sur l'acquisition des savoirs et savoirs- faire (apprendre quoi ?) négligeant l'acquisition des processus intellectuels (comment faire pour apprendre ?).

L'approche par compétences se propose de concilier ces deux façons de penser l'enseignement /apprentissage en faisant participer activement l'apprenant à sa formation par l'action.

Le citoyen de demain devra faire face à des problématiques complexes et multidimensionnelles dans une société en changement perpétuel. L'école n'échappe pas à cette logique. Elle doit donc en tenir compte. De ce fait, elle doit se tourner vers une méthode d'enseignement qui jette les bases d'un apprentissage tout au long de la vie et qui soit adapté à ce monde en perpétuelle progression. Une méthode qui privilégie l'apprentissage par la compréhension et la mise en pratique, et non pas l'acquisition pure et simple d'une grande quantité de savoir.

Trop souvent, il arrive que les apprenants mémorisent des savoirs pour un devoir en classe, mais les oublient vite après. Ils ne retiennent qu'une infime partie de tous les savoirs qu'ils ont appris parce qu'ils n'ont pas l'occasion de les mettre en œuvre dans des situations authentiques, qui ont du sens. En misant sur l'application des savoirs, l'approche par compétence prépare l'apprenant à étendre, de manière autonome, le champ de ses compétences et à poursuivre son apprentissage tout au long de la vie.

## CHAPITRE II: PRESENTATION ET ANALYSE DESESULTATS

Abordant la phase d'analyse des données, nous ne manquerons pas de préciser que les informations collectées figurent en annexes (annexe n° 01). Ces données ont été analysées sur la base de quelques critères ayant constitué une grille de lecture.

Avant de nous intéresser à chaque enseignant individuellement, nous commencerons par présenter les trente enseignants de FLE que nous avons sollicités. Premièrement, pour ce qui est de la répartition entre les sexes et l'expérience de chacun, nous noterons que seuls deux hommes sont présents dans notre effectif et qu'ils enseignent depuis plus de 25 ans. Quant au reste des enseignants, ce sont des femmes dont l'expérience varie entre six mois et 32 ans. Deuxièmement, nous remarquerons que les personnes interrogées proviennent de deux collèges différents de deux villes distinctes (Oran et Sidi Bel-Abbès) et qu'ils ont reçu une formation initiale.

Les enseignants enquêtés n'ont pas été initiés à l'utilisation du multimédia en général et dans l'enseignement des langues, en particulier.

### 2.1. Résultats du questionnaire

Les enseignants questionnés ne pensent pas à innover en introduisant cet outil dans leurs cours. D'après les données recueillies lors d'une pré-enquête<sup>33</sup> menée dans un collège<sup>34</sup> en mai 2009, nous avons pu comprendre que seule la matière de « technologie » est enseignée à l'aide d'ordinateurs, dans une salle spécialement aménagée pour cette matière. Durant les séances de technologie,

---

<sup>33</sup> Dans la phase exploratoire de cette recherche

<sup>34</sup> Collège Ettahdib (ex- Tripoli)

l'apprenant n'a pas libre cours à l'ordinateur. Cet outil est d'ailleurs utilisé essentiellement par l'enseignant et quand l'apprenant y a accès, il est dirigé par l'enseignant.

Par ailleurs, pour le cours de français, certains enseignants ont recours au data show. Bien que ce soit une obligation des inspecteurs de l'éducation, l'usage de cet outil dépend, actuellement, de la volonté des enseignants, à l'utiliser ou non.

Selon les réponses fournies par les enseignants, il s'avère que l'outil informatique peut énormément aider l'apprenant à s'intéresser davantage au cours de français. Le data show peut ainsi attirer l'attention de l'apprenant qui, souvent, ne s'intéresse au cours de français, dans certaines filières.

En ce qui concerne l'ordinateur, on devait apprendre, par le biais des enseignants rencontrés, qu'il n'est pas fait usage de cet outil durant le cours de français, ou du moins dans les établissements visités. Cependant, l'apprenant a souvent recours à cet outil en dehors des cours, pour effectuer un travail de recherche, un exposé à titre d'exemple.

Les enseignants questionnés ont tous débuté leur carrière d'enseignement du français au collège. Leur expérience varie entre trois mois et trente deux ans.

Ils ont commencé leur carrière d'enseignement par l'utilisation du manuel et continuent d'en faire usage. Le micro-ordinateur reste pour eux un moyen inexploitable, ou du moins pour dix sept enseignants questionnés.

Bien qu'ils disposent de micro-ordinateurs dans leurs établissements scolaires, les enseignants questionnés, des deux collèges, n'utilisent pas cet outil pour le cours du français. Ils parlent tous et sans exception d'introduction de micro-ordinateurs à partir des années de la réforme scolaire.

Pour l'apprentissage du français, les enseignants questionnés affirment à l'unanimité que les TICE ont une place dans cet apprentissage. Le nombre de micro-ordinateurs varie d'un collège à un autre mais il ne dépasse pas la vingtaine. L'année d'acquisition de cet outil ne diffère pas trop de la wilaya d'Oran à celle de Sidi Bel- Abbès.

Ce qui est sûr c'est que c'est un don du ministère, selon les propos des enseignants des deux collèges sus- cités.

Le tiers des répondants à notre questionnaire (annexe 04) est enseignant dans cette profession, dix ans et plus. Trois d'entre eux ont enseigné durant 32 ans. Pour le reste, le nombre d'années varie entre 06 mois et 05 ans. Ces enseignants ont toujours enseigné le français. Hormis un enseignant, tous ont débuté leur carrière au collège. 70% des enseignants interrogés déclarent que les TICE ont une place dans le programme scolaire. Le reste ignore la présence du programme d'informatique<sup>35</sup> dans le curriculum du collège.

Les enseignants reconnaissent que les TICE ont réellement permis aux apprenants de mobiliser leurs acquis linguistiques pour réaliser une production écrite<sup>36</sup> acceptable et ce, même chez les apprenants peu portés sur l'écrit. La possibilité d'utiliser des supports différents semble avoir déclenché une envie d'écrire, en plus de l'intérêt porté à la communication avec autrui sur la toile. La production des apprenants ne s'est pas limitée à un simple accompagnement écrit des images sélectionnées pour illustrer leur exposé. Ils ont rédigé des textes montrant quelques qualités linguistiques. L'attrait ludique du support informatique et le changement de lieu ont rompu la monotonie souvent inévitable dans les cours de langue. Les productions réalisées étaient celles d'un groupe-classe et non la juxtaposition de travaux individuels, ce qui a contribué à une bonne dynamique de classe très valorisante pour les apprenants.

---

<sup>35</sup> Un programme d'informatique a été élaboré par la Commission Nationale des programmes pour le collège. Ce programme est inséré dans le curriculum, partie éducation physique et technologique. Si les enseignants de cette discipline maîtrisent ce programme, les enseignants de français ne sont pas censés le connaître.

<sup>36</sup> Exposé écrit oralisé

Dans le système scolaire, malgré les nombreuses réformes pédagogiques et les efforts indéniables déployés par les enseignants en vue de rendre les enfants/apprenants plus autonomes<sup>37</sup> et par conséquent plus responsables, le règlement intérieur de l'école, centré essentiellement sur les règles à faire respecter<sup>38</sup>, autrement dit les contraintes et les obligations, vise depuis toujours deux buts : « *assurer l'ordre et le silence et prévenir les accidents et les maladies* ». Si les discours générés par ce règlement intérieur portent essentiellement sur les interdits, existe-t-il une place quelconque pour l'autonomisation et la responsabilisation de chacun? En quoi les pratiques éducatives, utilisant les TICE, permettent-elles à tous d'être autonomes et responsables ?

Lorsqu'on demande aux enseignants de définir ce qui, selon eux, caractérise un comportement autonome chez les apprenants, certains d'entre eux répondent, en toute bonne foi, en décrivant une attitude qui en fait se rattache autant à l'idée de soumission qu'à celle d'autonomie : *est autonome celui qui arrive à l'heure et fait son travail sans qu'on ait à le surveiller*. Ils font évidemment par-là référence à la notion de *responsabilité*, inhérente au concept d'autonomie, mais le fait de circonscrire ce dernier à cette seule dimension revient en réalité à le dénaturer. Leur réponse peut en effet s'interpréter aussi bien comme inspirée par le seul souci de leur propre tranquillité d'esprit : *est autonome la personne qui fait ce que je veux qu'elle fasse sans que j'aie à le lui demander*. Cette ambiguïté provient du fait que l'autonomie suppose en réalité l'existence, outre celle de la responsabilité, de deux autres composantes, plus fondamentales : la liberté et l'authenticité.

---

<sup>37</sup> Il s'agit pour l'enfant/apprenant d'apprendre à mener à bien un projet qu'il a lui-même choisi, de gérer son travail et de l'organiser. L'accès à l'autonomie et à la responsabilité constitue en théorie un apprentissage, inscrit dans les instructions officielles.

<sup>38</sup> Le règlement intérieur possède un statut juridique inscrit dans la hiérarchie des normes à l'échelon des arrêtés. Ce règlement accroché au mur dans les classes que nous avons visitées ainsi que le règlement de la classe là où il existe ne font nullement référence à l'autonomie et à la responsabilité des enfants/élèves en classe et à l'école.



Les différents discours recueillis convergent vers le développement de l'autonomie cognitive ou intellectuelle. Il s'agit, selon les enseignants de développer chez l'enfant/apprenant les compétences de d'apprentissage, de résolution de problèmes intellectuels, d'analyse de situations scolaires, de faire des choix, de prendre une certaine distanciation, de penser par lui-même, de se poser des questions, s'informer ou mobiliser les connaissances acquises.

La grande majorité (80%) des enseignants déclarent que l'autonomie et la responsabilité font partie des finalités de l'éducation. A la question de savoir pourquoi il faut développer ces deux compétences, la forte tendance des réponses est de type social : *« L'école doit rendre l'enfant/apprenant autonome et responsable parce que l'autonomie et la responsabilité constituent des éléments déterminant dans la société actuelle aussi bien pour l'efficacité du fonctionnement collectif que pour l'épanouissement de l'individu. Elles permettent à l'enfant/apprenant d'acquérir des méthodes de travail pour la suite de sa scolarité et pour sa vie professionnelle. Elles favorisent également l'affirmation et la consolidation de sa personnalité et lui permettent d'entrer dans le monde adulte avec des acquis méthodologiques et psychologiques, favorisant son insertion dans la société. »*

Certains enseignants parlent d'autonomie et de responsabilité comme besoins : *l'enfant/apprenant a besoin d'autonomie et de prise de petites responsabilités car celles-ci vont contribuer à la construction de sa personnalité. Elles font partie intégrante de son processus d'évolution. Elles répondent en outre à un besoin de personnalisation dans le sens où bien que ne se vivant et ne se pratiquant que par rapport aux autres, elles impliquent que l'individu ait un ensemble de liberté lui permettant d'affirmer sa personnalité.*

Selon les enseignants, autonomie et responsabilité des apprenants se manifestent dans la réalisation de tâches concrètes, observables et mesurables. Parmi ces tâches, figurent la planification de l'apprentissage, l'analyse et l'aide des stratégies d'apprentissage et l'évaluation des performances. Ainsi, trouver les moyens d'aider les apprenants à réaliser en partie, constitue un facteur d'autonomisation et de responsabilisation. C'est ce que Zimmerman, Bonner et Kovach, (2000) nomment l'apprentissage autorégulé qui se déroule selon quatre phases.<sup>39</sup>

## 2.2. Résultats des entretiens

Nous avons pu nous entretenir avec une dizaine d'enseignants de français seulement. La plupart d'entre eux ne nous ont pas caché qu'ils ne sont pas préparés pour enseigner à l'aide de l'ordinateur.

Par contre, le data show est un outil qui leur est plus familier que l'ordinateur. Son usage est plus fréquent que l'ordinateur. Il faut savoir aussi que tous les établissements scolaires ne disposent pas encore d'ordinateurs. Dans les communes avoisinantes d'Oran, il n'est pas fait usage de cet outil pour la simple raison qu'ils n'en disposent pas.

Les enseignants ne sont pas encore prêts à l'utilisation d'ordinateurs en cours de français. Ils argumentent par le fait qu'un ordinateur c'est bien pour un cours de français, mais il risque de leur faire perdre du temps pour une initiation.

---

<sup>39</sup> Première phase : *autoévaluation et autocontrôle, détermination du niveau* : autoévaluation du niveau des élèves concernant le contenu à apprendre. Cette évaluation utilise les traces écrites des élèves qui peuvent être un "journal de bord", des brouillons. Cette évaluation peut être reprise par l'enseignant. Deuxième phase : *analyse de la tâche d'apprentissage* : les élèves se fixent des objectifs concernant le contenu à apprendre et préparent une stratégie permettant de les réaliser. Troisième phase : *Application de la stratégie et contrôle* : les élèves réalisent le plan prévu, en prenant des notes concernant leur démarche.

Quatrième phase : *Contrôle des résultats* : Analyse des résultats en rapport avec la stratégie utilisée. L'apprenant pourra déterminer si la stratégie était adéquate en fonction des objectifs poursuivis

Tout ce qui hante leurs idées c'est qu'ils doivent finir le programme et ils pensent qu'en utilisant, de temps en temps, l'ordinateur, cela risque de les éloigner de leurs cours. Ils sont rares à adhérer à l'idée de l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet en cours de français qu'ils justifient par le fait que cela leur permettra d'être autonomes dans leurs recherches et cela les aidera à développer une certaine intelligence qui ne peut que les servir dans leur cursus scolaire.

Cependant, ils proposent qu'en cas d'utilisation d'ordinateurs en cours de français, l'enseignant doit assister l'apprenant sans donner l'air de le faire. Ils ont tous été unanimes à affirmer qu'avant toute utilisation de cet outil, une formation du corps enseignant s'impose. Il ne faut qu'il y ait décalage entre les acquisitions que peut avoir un apprenant et celui de son enseignant. C'est là où se situe l'appréhension des enseignants.

L'intégration des TICE pose une question difficile aux établissements scolaires. Dans aucun que nous avons visités, nous n'avons rencontré d'enseignants considérant cette question comme facile et encore moins résolue. Tous s'accordent pour dire que le développement des usages des TICE exige des aménagements dans l'organisation des établissements qui ne sont pas sans effet sur les pratiques pédagogiques.

Les enseignants enquêtés ont pour la plupart moins de dix ans d'ancienneté dans l'enseignement du français au collège. Cela implique qu'au départ ils ne disposaient pas de matériel informatique. Ils avaient à leur disposition un rétroprojecteur qu'ils utilisaient rarement. Subissant des pressions de la part de leur tutelle administrative et même pédagogique, ils devaient coûte que coûte finir les programmes dans les délais impartis.

Dans les représentations collectives, nous relevons une place accordée à l'utilisation du tableau et du manuel. Aucune initiative n'est prise pour introduire le multimédia, ou même des documents annexes au manuel, en classe de langue.

Les TICE dans les représentations collectives ont un contour relativement flou. Les enseignants enquêtés déclarent « ce n'est pas faute d'avoir demandé une formation en cours d'emploi, voire in site en vue de se familiariser avec cet outil ».

La perception de l'utilité de l'outil informatique, en classe de langues, n'est pas claire. Aucune réflexion ne semble avoir été amorcée dans ce sens. Cette situation de méconnaissance technologique voire didactique, est à l'origine d'une certaine appréhension des enseignants vis-à-vis de l'outil.

L'utilité ou l'usage de cet outil reste perçue par les enseignants comme une distraction qui peut distraire les apprenants, ou du moins en classe de langue.

Ce qui ressort *in fine* des entretiens menés auprès des enseignants du collège c'est que les apports des TICE à l'autonomie sont nombreux, mais leur grande plus-value se manifeste timidement dans les classes. Nous avons constaté que le nombre d'ordinateurs pour chaque établissement demeure insuffisant et très peu d'enseignants y ont recours, ces derniers n'étant pas convaincus de l'utilité pédagogique de ces outils technologiques et ne les utilisent que pour la gestion pédagogique et la préparation d'examens. La formation initiale des enseignants ne met pas l'accent sur l'utilisation et l'intégration pédagogique des TICE.

Perrenoud a identifié dix nouvelles compétences pour enseigner, parmi lesquelles : Se servir des technologies nouvelles « TICE ». Marcel Lebrun (2007), de son côté, affirme que: « *L'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d'autres mots, cela convient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau médium.*»

Le maigre partage de matériel didactique conçu par les enseignants qui ne disposent pas tous d'un ordinateur personnel, le peu de temps pour faire l'apprentissage des TICE et aucun temps reconnu pour la création de matériel didactique numérisé. A cela s'ajoute les pratiques traditionnelles qui se prêtent mal à une pédagogie qui intègre les TICE. En effet, la majorité des enseignants associent les TICE à un alourdissement de la tâche et à une foule de problèmes d'ordre technique et y voient une menace au pouvoir de l'enseignant dans sa classe : elles séduisent l'apprenant et pourraient amener l'enseignant, dans certains contextes, à penser qu'il n'a plus le contrôle sur les apprenants.

### **2.3. Résultats de l'expérimentation**

Cette partie porte sur une approche qualitative des stratégies d'autonomisation cognitive et de responsabilisation des enseignants et des pratiques autonomes<sup>40</sup> des apprenants du collège.

Chaque apprenant dont l'autonomie a été évalué, chaque compétence (A, B, C, D, E, F, G) a été notée puis les différents points ont été reliés. Ces tracés ont permis d'obtenir une forme s'étendant, dans chaque cas, sur une zone plus ou moins grande de la cible. Plus la zone est étendue plus le degré de développement de l'autonomie est fort et vice versa. Nous présentons dans les tableaux et figures suivants les configurations des cibles des 36 apprenants observés en situation didactique (CEDA 1 à 36). Ces représentations graphiques permettent de déterminer le degré de chacune des sept compétences intermédiaires développées dans la perspective d'atteinte de l'autonomie.

---

<sup>40</sup> Par pratiques autonomes nous entendons : l'autonomie du « dire », du « faire » et de « l'apprendre ».

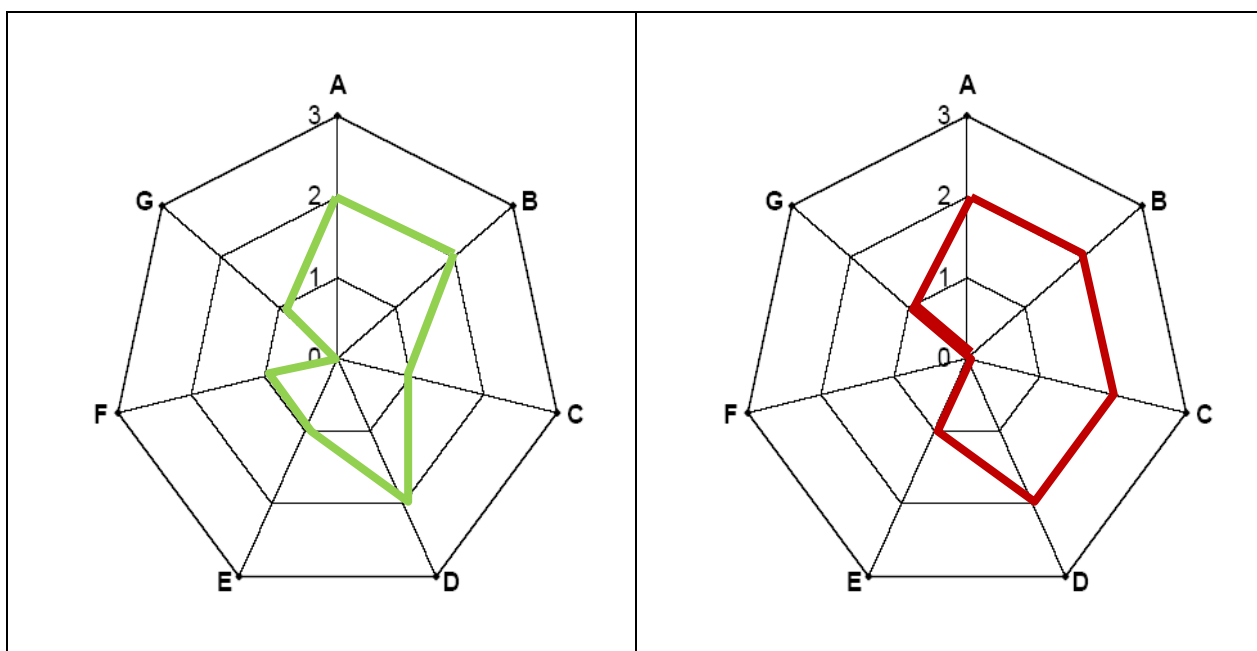
### *Configurations des cibles des apprenants des Classes 1 et 2*

Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 1)							Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 2)						
	A	B	C	D	E	F	G		A	B	C	D	E	F	G
CEDA 1	2	2	1	2	1	0	1	CEDA 7	2	2	2	2	1	0	1
CEDA 2	2	2	2	2	1	0	1	CEDA 8	2	2	1	2	1	0	1
CEDA 3	1	2	1	1	1	1	0	CEDA 9	2	2	1	2	1	0	1
CEDA 4	2	2	1	2	1	0	1	CEDA 10	3	2	2	1	2	1	0
CEDA 5	2	2	1	2	1	0	1	CEDA 11	2	2	2	2	1	0	1
CEDA 6	2	2	2	2	1	0	1	CEDA 11	2	2	1	2	1	0	1

La comparaison des CEDA des classes 1 et 2 met en évidence 2 configurations dominantes

- Première configuration représentée par CEDA 1, 4, 5 (classe 1) et CEDA 8, 9 et 11 (classe 2) où les compétences intermédiaires « organisation du travail » et « recherche de l'information » sont plus développées que « l'analyse », « la prise de décision » et « la résolution de problèmes »
- Deuxième configuration représentée par CEDA 2 et 6 (classe 1) et CEDA 7 et 11, qui confirme le degré intermédiaire 1 et/ou nul des compétences F et G : prise de décision et résolution de problèmes.

*Figures 1 et 2 représentant les configurations des cibles dominantes dans les classes 1 et 2*



**Configurations des cibles des apprenants des Classes 3 et 4**

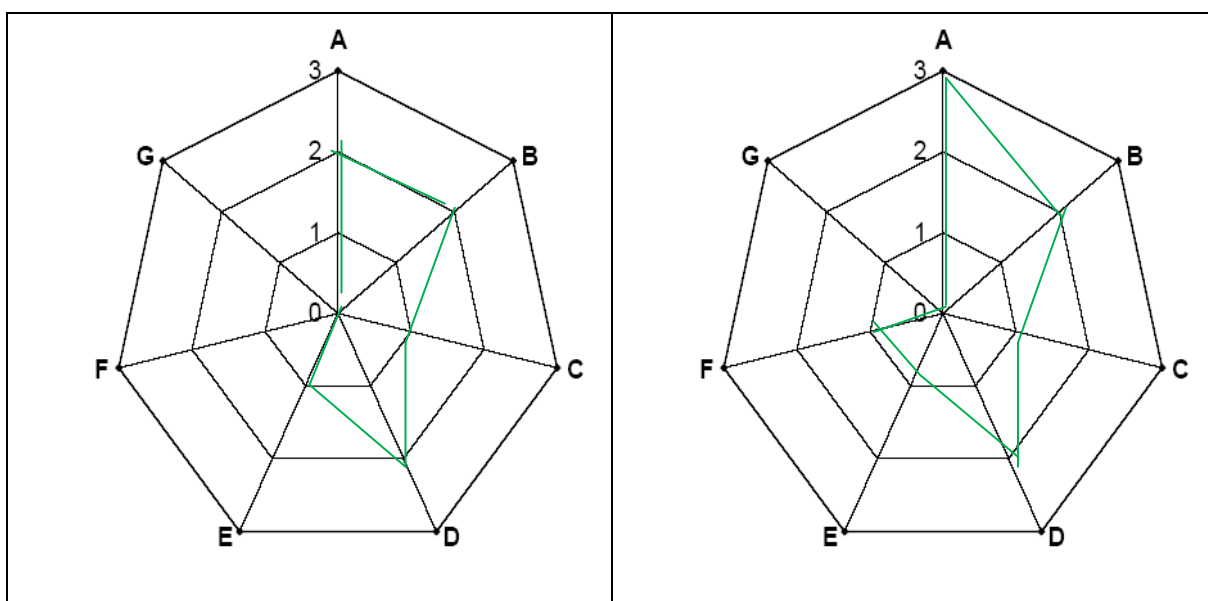
Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 3)							Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 4)						
	A	B	C	D	E	F	G		A	B	C	D	E	F	G
CEDA 13	2	2	1	2	1	0	0	CEDA 19	3	2	2	2	1	1	0
CEDA 14	3	2	1	2	1	1	0	CEDA 20	2	2	1	2	1	0	0
CEDA 15	2	2	2	2	1	0	1	CEDA 21	2	2	1	2	1	0	0
CEDA 16	3	2	2	2	1	1	0	CEDA 22	3	2	2	2	1	1	0
CEDA 17	2	2	1	2	1	0	0	CEDA 23	2	2	1	2	1	0	0
CEDA 18	2	2	1	2	1	0	0	CEDA 24	3	2	1	2	1	1	1

La comparaison des CEDA des classes 3 et 4 met en évidence 2 configurations dominantes

- Première configuration représentée par CEDA 13, 17 et 18 (classe 3) et CEDA 20, 21 et 23 (classe 4) où les compétences intermédiaires « organisation du travail » et « recherche de l'information » sont encore plus développées que « l'analyse », « la prise de décision » et « la résolution de problèmes »

- Deuxième configuration représentée par CEDA 14 et 16 (classe 3) et 19 et 22 (classe 4) confirmant encore le degré intermédiaire 1 et/ou nul des compétences E, F et G : « analyse de situations », « prise de décision » et « résolution de problèmes ».

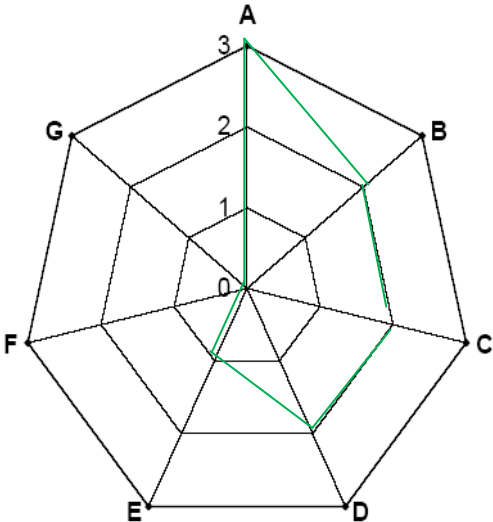
**Figures 3 et 4** représentant les configurations des cibles dominantes dans les classes 3 et 4



**Configurations des cibles des apprenants des Classes 5 et 6**

Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 5)							Cibles	Compétences intermédiaires évaluées (classe 6)						
	A	B	C	D	E	F	G		A	B	C	D	E	F	G
CEDA 25	3	2	2	2	1	0	0	CEDA 31	2	2	2	2	1	0	0
CEDA 26	2	2	1	2	1	0	1	CEDA 32	3	2	2	2	1	0	0
CEDA 27	3	2	2	2	1	0	0	CEDA 33	3	2	2	2	1	0	0
CEDA 28	2	2	2	1	2	1	0	CEDA 34	3	2	2	2	1	1	0
CEDA 29	3	2	2	2	1	0	0	CEDA 35	3	2	2	2	1	0	0
CEDA 30	3	2	2	2	1	0	0	CEDA 36	2	2	1	2	1	1	1



<p>La comparaison des CEDA des classes 5 et 6 met en évidence une configuration dominante</p> <p>Représentée par CEDA 25, 27, 29 et 30 (classe 5) et CEDA 32, 33 et 35 (classe 6) où les compétences intermédiaires « organisation du travail » et « recherche de l'information » sont encore plus développées que « l'analyse », « la prise de décision » et « la résolution de problèmes »</p> <p>La figure 5 (en face) représente cette configuration dominante</p>	 <p>Figure 5</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

De manière générale, les compétences intermédiaires A (organisation du travail) et B (recherche de l'information) sont développées au degré intermédiaire<sup>2</sup>. Il faut sans doute préciser que la plupart des apprenants attendent les consignes pour réaliser les activités programmées la mise en train spontanée n'a été observée que chez de rares élèves (2 à 3 par classe au plus). En B, quelques initiatives sont prises dans le groupe de pairs en revanche la recherche d'informations manque d'organisation.

Les apprenants ont peur de prendre la parole spontanément pour questionner ou répondre. La crainte de l'erreur constitue un obstacle à la prise de parole. Les manifestations d'autonomie semblent souvent étouffées par les attitudes des enseignants dont le discours est contradictoire : « on cherche à développer l'autonomie alors que toutes les attitudes semblent le nier. »

## **Discussion des résultats : De l'autonomisation à la responsabilisation des apprenants**

Le néologisme « autonomisation » est utilisé pour désigner le processus durant lequel « on donne à l'apprenant les moyens d'acquérir un degré d'autonomie supérieur à celui qu'il possède déjà dans les apprentissages (Albero, 2002). Elle place l'apprenant en situation de pouvoir répondre de ses actions (Barbot et Catamarri, 1999). Elle est intégrée aux objectifs éducatifs.

En effet, la loi d'orientation stipule que l'enfant est au centre du système éducatif, il est acteur de ses apprentissages. L'école doit lui permettre d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité, son identité, par sa propre activité. Il devient ainsi un sujet qui prendra des initiatives afin de devenir un homme libre et responsable. Il est précisé, en outre, dans les instructions officielles que l'autonomie est une compétence transversale c'est - à - dire une compétence qui se construit dans différents domaines disciplinaires et permet de construire des apprentissages communs aux différents domaines.

Dans les nouveaux programmes, il est à nouveau affirmé que l'autonomie<sup>41</sup> est un comportement qui doit sans cesse être encouragé afin de rendre l'apprenant capable d'apprendre, de résoudre des problèmes, d'analyser des situations, de faire des choix, de prendre une certaine distanciation, de penser par lui - même, de se poser des questions, s'informer ou mobiliser les connaissances acquises.

Selon Marie-Agnès Hoffmans-Gosset (2000), le concept de l'autonomie s'est construit dans l'action, le langage, le sentiment, la mémoire et l'imagination du sujet ; autrement dit, l'autonomie ne s'acquiert pas par imitation mais par apprentissage. *Elle est, dit-elle, de l'ordre de la transformation ou d'une dialectique.* L'apprentissage de l'autonomie relève d'une relation éducative complexe : la relation entre l'apprenant et son environnement (le « climat de

---

<sup>41</sup> Intellectuelle en particulier

classe ») dans lequel l'enseignant tient une place essentielle, et aussi entre l'apprenant et ses pairs. Elle se trouve ainsi régulée par un ensemble d'interactions.

L'école, affirment les enseignants, permet à l'enfant d'accéder à l'autonomie qui constitue selon eux une condition de réussite scolaire et d'adaptation. Des confusions sont par contre relevées entre autonomie et débrouillardise et également entre autonomie et laisser-faire systématique. Pour certains enseignants, un apprenant autonome n'est ni sage ni docile. Il fait preuve d'indépendance, qui se passe de l'aide d'autrui ; il fonde son comportement sur ses propres règles qui peuvent entrer en contradiction avec celles imposées par l'institution. Etre autonome, affirme un inspecteur de l'éducation nationale ne prend véritablement sens qu'en étant social, c'est-à-dire en établissant des relations et en étant ouvert aux autres. Tous s'accordent à dire que l'autonomie est intégrée aux objectifs éducatifs, depuis toujours. La question est de savoir si cet objectif est réalisé par tous et à quel degré?

Nous avons voulu savoir si la notion d'autonomie revêtait le même sens pour tous, car pour l'évaluer<sup>42</sup> il est nécessaire d'utiliser les mêmes indicateurs. Les analogies plus ou moins explicites, qui ont jalonné les réponses, établies entre « autonomie » et « prise de responsabilité », constituaient un ensemble de significations partagées entre les enquêtés ; mettant en évidence le caractère normatif et prescriptif de leurs discours respectifs.

Quand il s'agit de savoir pourquoi développer l'autonomie en classe, les réponses obtenues sont par contre plus mitigées : si pour certains l'autonomie apparaît comme un élément déterminant pour « l'épanouissement », « l'acquisition de méthodes de travail » et « l'affirmation de la personnalité », pour d'autres le mot « autonomie » est magique ; il réfère à un concept « mou » voire « creux », ne signifiant pas grand-chose dans la réalité scolaire. Certains

---

<sup>42</sup> Evaluer le degré d'autonomie (le niveau atteint) dans les différentes situations scolaires

reconnaissent qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une déclaration de principe. Quand l'autonomie correspond à « *la faculté d'inventer des solutions à tout moment* » elle est dite bénéfique mais quand elle apparaît comme « *la capacité de remettre en cause ce qui est autour de soi* » elle semble constituer un danger pour la discipline scolaire.

Si *rendre autonome, c'est céder une partie de son pouvoir* (De Vecchi G., 1992), on se demande si les enseignants au collège sont prêts ou aptes à le faire? Pour ce faire, affirme l'auteur : « *il faut commencer par respecter réellement les élèves et les associer aux décisions, quel que soit leur âge* ». Le partage du pouvoir avec les enfants n'est possible que si les enseignants ont eux-mêmes un réel pouvoir sur leurs actes éducatifs et leurs pratiques pédagogiques ; autrement dit s'ils disposent d'un espace de créativité au plan méthodologique. L'assujettissement relatif de l'enseignant à l'inspecteur est souvent évoqué. *Comment rendre l'élève autonome si soi-même on ne l'est pas ?* Si l'on croit Mendel G., (2002), les enseignants « *ne peuvent renoncer à l'autorité et à défaut d'avoir un pouvoir individuel et surtout collectif sur le contenu de leur acte éducatif, il ne leur reste plus que le pouvoir sur leurs élèves* ».

Il s'agit de *hisser l'élève à une communauté de sens*, et ce, *non pas par commandement mais par adhésion*, affirme un chef d'établissement. C'est une tâche difficile quand on voit régulièrement, dans les rues adjacentes aux établissements scolaires, ces vagues déferlantes caractérisées par des groupes se rendant davantage à des « meetings », et non à des « écoles » structurées en communautés éducatives ayant leur culture propre ; culture constituant un élément fondateur des comportements « d'apprenants », sachant utiliser les TICE pour apprendre le français.

Devant les disparités d'ordre matériel et pédagogique des classes observées, les enseignants reprochent aux situations des apprenants le manque d'équité : les TICE selon eux, les TICE ne doivent pas accroître l'inégalité des

chances. Ils précisent que devant ces apprentissages, les apprenants ne sont pas égaux ; aux inégalités habituelles d'acquisition des savoirs et des compétences, les TICE peuvent en ajouter une autre, celle de la maîtrise de l'outil. Pour réduire ce problème, ils préconisent qu'on devrait se préoccuper du niveau de base des apprenants en informatique, offrir aux apprenants un moyen d'acquérir cette maîtrise de base de l'outil (à partir du cycle moyen) et offrir aux enseignants une formation suffisante pour la maîtrise de cet outil pour éviter qu'il y ait décalage entre les connaissances de ceux-ci et ceux des apprenants.

A la question de savoir si les TICE offraient une meilleure acquisition des savoirs, les réponses étaient mitigées. Par ailleurs, il n'y a pas encore d'étude suffisamment fiable qui permette de dire que les TICE permettent d'apprendre mieux car nous ne disposons pas encore d'assez de recul<sup>43</sup>.

A notre sens, ce genre d'étude est difficile à mettre en œuvre car il est nécessaire de confronter l'évolution de deux populations d'apprenants assez conséquentes sur une période suffisamment longue avec deux pédagogies différenciées.

Certains enseignants déclarent que les TICE apportent une plus grande motivation, une évolution des comportements, mais savoir si les apprenants savent plus, et surtout savent mieux, c'est une autre histoire.

Il est vraisemblable que les TICE aident certains, gênent d'autres. Reste à savoir si la proportion de personnes qu'elles aident est nettement supérieure à celle qu'elles gênent !

Devant les TICE, tous s'accordent sur le fait que les apprenants ne sont pas égaux. Dans une même classe, tout le monde n'a pas un micro-ordinateur à la maison. Et c'est cet état de fait qui risque de créer un décalage entre les différents apprenants du fait que certains ont acquis un certain nombre de compétences

---

<sup>43</sup> L'introduction des TICE en Algérie, est un phénomène relativement récent.

procédurales qui leur donnent un avantage certain sur leurs camarades : certains savent, d'autres non.

Si, l'enseignant ne construit pas des séquences qui font appel à peu des compétences informatiques, il risque de mettre des apprenants en situation d'échec non pas par manque de travail, non pas par incompréhension du problème disciplinaire posé, mais par manque de maîtrise de l'outil.

Mais une fois que l'étape d'utilisation des TICE est franchie, il reste le plus difficile : Il faut que les apprenants soient capables de passer de l'information trouvée à la construction d'un savoir. Là encore, cette gymnastique s'apprend, et c'est dans celle-ci que les apprenants éprouvent le plus de difficultés. Et c'est à ce niveau qu'entrent en jeu les méthodes d'apprentissage et le bon choix à faire.

Il est clair que l'informatique n'est pas que de la technique, elle est aussi un certain nombre de concepts que le travail sur machine permet d'aborder. Le concept de base est celui du traitement de l'information qui oblige à une certaine rigueur.

Tout utilisateur doit la maîtriser pour ne pas se faire abuser de sa machine.

On voit que l'autonomie n'est pas inhérente à l'ordinateur, mais à la pédagogie de l'enseignant.

Est-ce dire pour autant que l'ordinateur ne sert à rien ?... Il ne faut pas exagérer, il ajoute un caractère ludique, il donne accès à la couleur et à l'animation, voire à la vidéo. Mais combien d'entre-nous montent des séquences de travail en autonomie sur des vidéos: de véritables séquences de travail, pas du presse bouton ON, OF, PAUSE ?

Le principe de base de cette mise en autonomie est le fait que l'apprenant n'est plus le réceptacle des savoirs du professeur. Il construit son savoir.

Un gros effort est fait par le Ministère de l'Education nationale en ce moment pour inciter les enseignants à travailler de cette manière : Travaux croisés, TPE, ECJS.

Pour permettre à l'apprenant de construire ses savoirs, il faut le guider un minimum, et en même temps lui donner les éléments pour que cette guidance s'amenuise au fil des années de formation. Cette guidance peut se faire par le questionnement en ligne (exemple sur la cartographie, vu ci-dessus), ou sur feuille.

Dans le domaine de l'enseignement et des méthodes pédagogiques, la notion d'autonomie est centrale dans toutes les formes de méthodes actives centrées sur l'apprenant (théories constructivistes et socioconstructivistes). On vise par ces méthodes à rendre l'apprenant autonome, à le responsabiliser, à lui donner la possibilité de prendre des initiatives, de décider. Ces méthodes traduisent un changement de paradigme éducatif : on passe de la transmission du savoir par l'enseignant vers la construction de connaissances par l'apprenant.

L'apprentissage ne serait pas autre chose que cet affinement progressif des actions du sujet par leurs conséquences. Apprendre, c'est apprendre à fournir des réponses d'un type donné, et modifier ou au contraire consolider l'activité de réponse en fonction des conséquences qu'elle provoque dans le milieu. Dans le langage pédagogique ordinaire, quand un individu n'a pas envie d'apprendre, on dit de lui qu'il n'est pas motivé. L'analyse de l'acte d'apprendre ne peut donc se faire sans examiner également ce terme psychologique de motivation, qui a son importance dans toute situation de formation.

A la suite de notre recherche, nous percevons davantage l'apprentissage comme une longue chaîne de modifications du comportement par le jeu d'établissement, de renforcement ou d'extinction d'association stimuli-réponses. Acquérir des connaissances et des compétences complexes, c'est acquérir la somme des connaissances et des compétences élémentaires qui les constitue,

chacune d'elles consistant en des associations entre stimuli et réponses élémentaires. A partir de toutes ces données, qu'en est-il alors des rapports entre les TICE et l'autonomie ?

Nous considérons qu'à l'ère des TICE, l'apprenant de FLE semble non seulement devoir s'approprier de nouveaux contenus d'apprentissage, mais aussi devoir gérer de nouveaux supports pédagogiques au rang desquels figure le multimédia.

Pour Mangenot, Internet constitue à la fois une source d'informations et un média de communication.

Tout d'abord il apparaît que pour un certain nombre de chercheurs ou d'utilisateurs enthousiastes des TICE, l'utilisation de ces technologies contribue nécessairement au développement de l'autonomie d'apprentissage chez l'apprenant : « les TICE ont un impact considérable sur la facilité d'accès à l'information, quel que soient les temps et le lieu, ce qui a grandement amélioré l'autonomie d'apprentissage, particulièrement dans le cas des apprenants à distance (Lefever, 2004)

On semble ici présupposer que dès qu'il y a utilisation des TICE, il y a nécessairement développement de l'autonomie d'apprentissage chez l'apprenant. Or, la véritable question qui se pose, paraît plutôt être celle de savoir dans quelle mesure l'utilisation des TICE présupposent une certaine autonomie d'apprentissage et non l'inverse. Autrement dit, dans quelle mesure les TIC conviennent-elles surtout aux apprenants déjà autonomes dans leur apprentissage ?

Il ne faudrait pas croire trop rapidement que l'avènement des nouvelles technologies que nous connaissons actuellement est la solution radicale aux problèmes actuels de l'enseignement, démotivation des apprenants et des enseignants, importance de l'échec, confrontation à un enseignement de masse, on pourrait dire au mieux que ces nouveaux outils constituent un catalyseur qui



conduit progressivement l'enseignant à innover au niveau de ses méthodes en les rendant plus centrées sur l'activité de l'apprenant.

Les méthodes de l'éducation basées sur les technologies peuvent et doivent libérer l'enseignant pour qu'il puisse se consacrer à un travail important mettant en jeu les interactions entre personnes, l'évaluation continue et l'amélioration de l'environnement d'apprentissage.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) constituent des auxiliaires précieux dans les réformes de l'enseignement qui visent à développer les fameuses compétences mises en avant par différents acteurs de la société. Les recherches en technologie de l'éducation ont bien montré que les TICE ne déployaient leurs potentiels que lorsqu'elles sont mises au service de dispositifs pédagogiques innovant qui développent les talents des apprenants dans la résolution de problèmes complexes, dans l'analyse et l'évaluation critiques de documents, de faits, d'événements ou d'expériences scientifiques, dans le travail en équipe, dans les différents aspects de la communication.

Nous proposons que les enseignants reçoivent une formation initiale prenant en charge la didactique des TICE dans ses liens étroits avec la didactique du français.

## Conclusion

Dans notre travail de recherche, nous avons essayé d'étudier l'impact des TICE dans l'apprentissage du français sur l'autonomie des apprenants. Notre première question était de savoir si l'activité documentaire est réellement effectuée par les apprenants. La seconde était formulée en terme de possibilité ou pas d'autonomiser les apprenants face à l'ordinateur, autrement dit, comment pourraient-ils accéder à l'autonomie dans leur apprentissage et sont-ils capables de chercher, de comprendre, de synthétiser et d'expliquer aux autres les informations en leur possession.

Nous avons formulé deux hypothèses à savoir : « les résultats obtenus nous permettent d'affirmer que les collégiens ont souvent recours aux TICE pour mener jusqu'au bout leur travail » et « si la socialisation des apprenants peut sembler effective, leur autonomisation l'est beaucoup moins, c'est- à dire en voulant rendre l'apprenant autonome, autrement dit lui donner la possibilité de participer, de construire ses apprentissages, nous l'avons probablement asservi.

L'ordinateur, aujourd'hui, a un rôle éminemment pédagogique dans le cadre de la remédiation et du dépassement parce qu'il permet, lorsque l'enfant le souhaite, d'échapper au regard et à la sanction des autres, pour apprendre à son rythme tout en bénéficiant, de façon immédiate et continue, d'une évaluation formative, qui lui permet en toute autonomie, d'adapter ses stratégies et de résoudre les problèmes posés.

Les didacticiels actuels, loin de se substituer aux maîtres, donnent à ces derniers la possibilité de pouvoir enfin se concentrer sur des activités où ils sont indispensables et irremplaçables.

Ainsi, l'enseignant, qui passe aujourd'hui de longues heures, à enseigner des contenus et à administrer des exercices répétitifs, avec souvent peu de résultats, trouverait, dans l'appui de l'ordinateur, un précieux auxiliaire pour se donner le temps d'aller à l'essentiel de sa mission. Le didacticiel le déchargera

des apprentissages systématiques lui permettant ainsi d'être à l'écoute de ses apprenants, de les aider, de susciter leur motivation, de les accompagner dans leurs recherches.

L'enseignant pourra, dès lors, initier un apprentissage par résolution de problème, réellement actif et dynamique, socio-constructiviste, par exemple, dans le cadre des cercles de lecture.

L'utilisation d'un didacticiel ne peut donc constituer une fin en soi. Il n'est qu'un outil parmi d'autres pour assurer la cohérence d'une action éducative en lecture. L'enseignant restant le maître du jeu, il est de sa responsabilité de ne négliger aucune stratégie pour répondre aux difficultés d'apprentissage de ses apprenants et pour instaurer une pédagogie réellement différenciée.

L'autonomisation de l'apprentissage implique que deux conditions au moins soient satisfaites : d'une part que l'apprenant ait la capacité de prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire qu'il sache prendre les décisions que cette prise en charge comporte, et, d'autre part, qu'une structure d'apprentissage existe dans laquelle le contrôle de l'apprentissage soit du ressort de l'apprenant, c'est-à-dire dans laquelle l'apprenant puisse exercer sa capacité de prise en charge.

Nous pensons que l'institution scolaire constitue un lieu important de conservatisme (transmettre les savoirs, les valeurs d'une société, ...) et qu'il est bien difficile d'exercer cette mission tout en gardant les yeux ouverts vers un futur seulement probable.

Notre recherche nous a permis de constater que les enseignants reçoivent une formation initiale (et dans une certaine mesure continue) axée principalement sur la discipline. Les demandes d'une extension des contenus de cette formation aux TICE est explicite. Les changements d'un mode traditionnel à un mode nouveau, soutenu ou non par des outils technologiques, passent par différentes phases : une phase d'assimilation, où les nouveaux outils sont utilisés comme les anciens (l'ordinateur, c'est comme une machine à écrire ; les débuts du cinéma

produisirent des films qui n'étaient que du théâtre filmé...); une phase d'accommodation dans laquelle les nouveaux outils se trouvent une « niche » particulière. Il en va de même pour la manière dont les enseignants utilisent les nouveaux outils.

Dire que les TICE vont révolutionner le système éducatif nous semble à la fois vrai et faux. Faux, car seules elles ne peuvent rien, ce ne sont pas les TICE qui génèrent des pratiques pédagogiques, mais des pratiques pédagogiques qui profitent des TICE pour s'exprimer pleinement. Faux, car la technique – matériel suffisant, en état de marche et accessible dans les établissements- ne suit pas, elles n'ont aucun sens, et les seuls impacts qu'elles ont alors est celui de dynamiser l'économie du pays, de dégoûter les enseignants et les apprenants, et de faire dépenser de l'argent à l'Etat.

Vrai, car elles risquent de déstabiliser l'ensemble du système éducatif si leur introduction n'est pas maîtrisée.

Vrai, - mais dans ce cas, nous parlerons plutôt « d'évolution » que de « révolution- car elles conduisent progressivement les enseignants qui s'y lancent à travailler autrement, y compris sans ordinateur.

Quoi qu'il en soit, une seule chose nous semble certaine, c'est qu'elle demande un gros investissement de chacun : apprenant, enseignant, parents, inspecteurs, ministère ; un effort dont nous ne sommes pas sûrs que l'ensemble du système éducatif ait pleinement conscience.

Considérant l'autonomie comme compétence transversale à l'école, la première question était de savoir ce que revêtaient les notions d'autonomie et d'autonomisation des apprenants, chez les enseignants? Rendre les apprenants autonomes et responsables constitue depuis toujours une des grandes finalités affichées dans les instructions officielles de l'éducation nationale en Algérie. Le programme actuel vise, entre autres, l'autonomisation des apprenants en vue de leur offrir un levier susceptible de donner du sens à leurs activités scolaires et les mobiliser autour de leurs apprentissages. Etre autonome, pour la plupart des

enseignants interrogés c'est « devenir responsable », jusqu'à un engagement dans l'action.

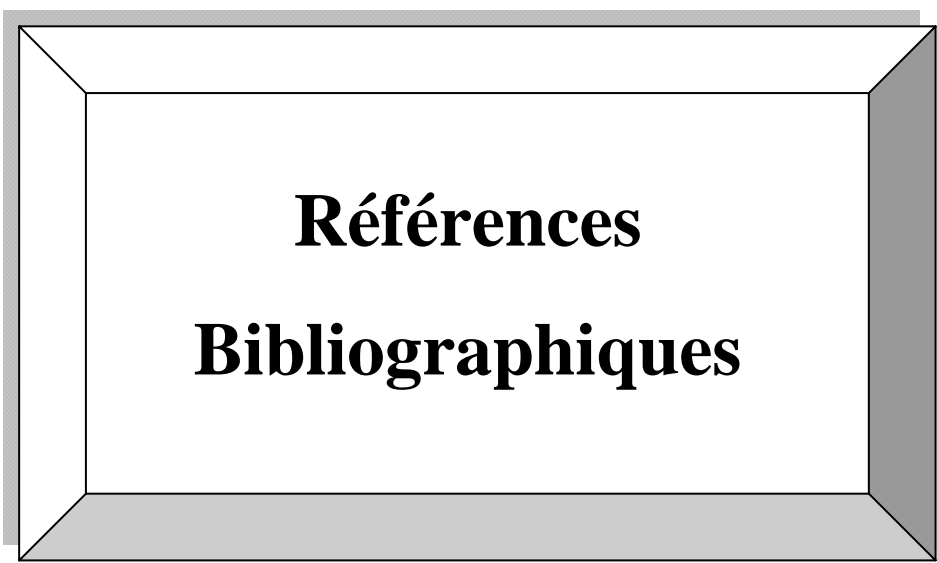
Notre travail a porté sur une approche qualitative des stratégies d'autonomisation cognitive des apprenants face aux TICE. La question, ainsi, était de savoir si l'activité documentaire programmée par les enseignants en première année moyenne était réellement effectuée par les apprenants, autrement dit, si ces derniers ont développé la compétence de chercher sur la toile les informations nécessaires à la construction d'un exposé oral ? L'enquête a montré que ce n'était pas toujours le cas même si les jeunes manifestent un engouement réel pour l'informatique. En effet rares sont ceux qui mènent leurs recherches jusqu'au bout.

Dans l'environnement scolaire, les TICE soulèvent des questions incontournables pour ce qui est, d'une part, de leur contribution à l'apprentissage et à l'évaluation, et d'autre part du rôle de l'enseignant de français dans le contexte de leur intégration dans l'enseignement. Ce qui est sûr c'est que les TICE ne créent pas l'indifférence dans les établissements scolaires du moyen et du secondaire. L'alphabétisation numérique est présentée par certains enseignants de français comme une nécessité et par d'autres comme un mythe dans le sens où les fonctions de consultation et de communication ne suffisent pas ; il s'agit avant tout à ce que le jeune puisse analyser les informations qui lui sont apportées par l'outil informatique et aboutir à une production personnelle.

Evaluer l'impact des TICE sur l'apprentissage du français en première année moyenne nous a posé un problème relativement délicat à savoir celui du lien entre l'utilisation de l'outil et l'apprentissage réellement réalisé. Il nous a été difficile de dire si tel apprentissage a été réalisé « grâce à » tel cédérom ou si tel autre apprentissage a échoué « à cause » de tel site utilisé par l'apprenant. En effet, si nous disposons de méthodes et de résultats en évaluation, de l'utilisation de l'outil d'une part et de l'apprentissage d'une langue d'autre part, nous ne disposons pas de cadre d'interprétation des liens entre les deux. Ce

problème dépasse de loin le domaine des TICE : il provient de l'inexistence, à notre connaissance, d'un cadre général, relativement formalisé, d'interprétations de liens logiques entre des moyens (ici les TICE) et les buts (ici les apprentissages linguistiques).

Le défi, dans une seconde recherche, nous semble être de pouvoir interpréter conjointement l'évaluation de l'utilisation de l'outil et l'évaluation des apprentissages. Ceci implique la capacité d'interpréter les liens entre les variables qui mesurent l'utilisation et celles qui mesurent l'apprentissage. Notre objectif serait alors de montrer les diverses relations possibles entre utilisabilité et utilité d'un outil de plus en plus présent en situations didactiques et a-didactiques. Pour ce faire, nous proposerons des protocoles intrusifs classiquement utilisés en psychologie cognitive expérimentale des protocoles où nous demanderons aux apprenants de réaliser des tâches précises et nous évaluerons leurs performances, en contrôlant autant que faire se peut les variables dans les situations observées. L'évaluation des TICE dans l'apprentissage d'une langue reste assez difficile ; le danger étant, sous prétexte des difficultés rencontrées, de renoncer aux évaluations les plus rigoureuses possibles.



**Références  
Bibliographiques**

a) Ouvrages :

- ALBERO, B., (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris, Editions Hermès Science / Lavoisier.
- ARNOLD, C. DUMONT, J.M. (1999). *J'enseigne avec l'internet les langues vivantes*, CRDP, Rennes.
- AUMONT, B., MESNIE, P-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Editions P.U.F. (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, dirigée par Mialaret Gaston).
- BARBOT, M-J., CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris : PUF, Pédagogie scientifique et théorique.
- BARBOT, M-J., (2000). *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International.
- BENNACEUR, B., (2009). *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques*. CRASC, cahiers 16, pp.23-37.
- BESTOUGEFF, H., FARGETTE, J-P., (1982). *Enseignement et ordinateur*. Paris : CEDIC/Fernand Nathan, 183 p.
- BOUCHARD, R., MANGENOT, F., (2001). Interactivité, interactions et multimédia, *Notions et questions n° 5: Rencontres en didactique des langues*, ENS Editions, Lyon.
- BOUCHER de Crèvecoeur, P., (2000). *Utiliser Internet dans les activités pédagogiques en classe de FLE. Quelles ressources pour le formateur et quelles activités pour l'apprenant?* Mémoire de recherche, maîtrise FLE, Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.
- CHARLIER, B., PERAYA, D., (Ed.). (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- CHARLIER, B., PERAYA, D., (Ed.). (2007). *Transformations des regards sur la recherche en Technologie de l'Education*. Bruxelles: éditions de Boeck.
- CAUDON, H., (2001). *Autonomie apprentissages. Les questions clés*, Temples.
- CHESNAIS, M-F., (1998). *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette.



- CRINON, J., et GAUTELLIER, C., (2001). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz. 220 pages.
- DAVIES, N., (1999). *Activités de français sur internet : fiches d'activités photocopiables* - Paris : CLE international, 1 coffret (fascicule : 31 p. et fiches) - (Ressources de classe) in Bibliothèque Univ. Stendhal. Grenoble.
- DUQUETTE, L., LAURIER, M., (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Montréal : Logiques, 347 p.
- FEYEREISEN, P., et DE LANNOY, J-O., (1999). *Qu'est-ce donc qu'apprendre*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- GERBAULT, J., (2002). *TIC et diffusion du français : des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques*. Paris : Editions L'Harmattan, 223 pages.
- GIORDAN, A., (1998). *Apprendre !* Paris : Editions Belin.
- HOFFMANS-GOSSET, M-A., (2000). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*, Lyon : Chronique sociale.
- HOLEC, H., (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- KARSENTI, T., et LAROSE, F., (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: recherches et pratiques*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec. 248 pages
- LAZAR, J., (1992). *La science de la communication*. Paris : PUF, (Coll. Que Sais-je ?).
- LEGROS, D., et CRINON, J., (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- LESLE, F., (1998). *Le multimédia*, Presses Universitaires de France
- LE BRAY J-E., (2002). *Description de l'Usage des Nouvelles Technologies dans l'enseignement des Langues*, in Barbot M-J. et Pugibet V. (éds.), *Le français dans le Monde/Recherches et Applications*, "Apprentissages et Technologies: des usages en émergence ", Paris : Clé International.
- LEBRUN, M., (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles : De Boeck Université & Larcier. 206 p. (Coll. Perspectives en éducation et formation).

- LEBRUN, M., (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université. (Coll. Perspectives en éducation & formation).
- LINARD, M., (1996). *Des machines et des hommes: Apprendre avec les nouvelles technologies*. Editions l'Harmattan. 288 pages.
- LIQUETE, V., et MAURY, Y., (2007). *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin.
- MEIRIEU, Ph., (2003). « Apprendre à travailler, apprendre à aider ». *Cahiers pédagogiques*.
- PIAGET, J., (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/ Gauthier, 248 pages.
- PORCHER, L., (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette et Education, 127 pages.
- PUREN, Ch., (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International (Coll. Didactique des Langues Etrangères). 447 pages.
- RAVESTEIN, J., (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- ROGERS, C., (1973). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod (Coll. Sciences de l'éducation, dirigée par G. FERRY et J-C. FILLOUX). 364 pages.
- TAGLIANTE, Ch., (2006). *La classe de langage*. Paris : Nouvelle édition, Clé International.
- TARDIER, R., Claire., (2005). « Enjeux contemporains de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures : vers un nouvel humanisme », in passerelles, numéro spécial, éditions Dar El Gharb, p 17-33. Actes du colloque international, mars 2004, Oran.
- TRONCHERE, J., (1970). « L'école d'aujourd'hui et la mutation des méthodes ». Paris : Librairie Armand Colin, Collection Bourrelier.
- ZIMMERMAN, B., J. BONNER, S., KOVACH, R. (2000). *Des apprenants autonomes, autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

## **b)- Articles de revues en ligne**

- Atlan, J., (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE, in *Alsic*, vol.3, n° 1, juin 2000, p. 109-123. URL:[http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num5/atlan/alsic\\_n05-rec3.htm](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm). Consulté le 20 septembre 2009.
- BANGOU, F., (2006). Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique », in *Alsic*, vol. 9, n° 1. pp. 145-160.[11/2006].URL:[http://alsic.ustrasbg.fr/v09/bangou/alsic\\_v09\\_10-pra2.htm](http://alsic.ustrasbg.fr/v09/bangou/alsic_v09_10-pra2.htm). Consulté le 02 décembre 2008.
- Barbot M-J (2000).Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique? in *Mélanges Pédagogiques* n°25 "Une didactique des langues pour demain", En Hommage au professeur Holec, CRAPEL, Université Nancy 2, pp.129-151.
- BARBOT, M.J. [éd.] (1998). Ressources pour l'apprentissage: excès et accès, in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 112, Paris: Didier Erudition pp.389-511.
- Barrot, M. et Pugibet, V. (2002). Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence. *Le Français dans le Monde- Recherches et Applications*, n° spécial janvier 2002, Clé International.
- BOULON, J., (1998). La création de pages internet dans le cadre de parcours individualisé : place de la méthodologie dans l'apprentissage des langues », in *Alsic*, Vol, 1, n°2, pp.147-154. URL: [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num2/boulon/alsic\\_n02-pra2.pdf](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/boulon/alsic_n02-pra2.pdf). Consulté le 23 septembre 2009.
- CAWS, C., (2005). Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perspectives des étudiants », in *Alsic*, Vol, 8, n° 1, pp 147-166. URL : <http://alsic.revues.org/index343.html>. Consulté le 23 décembre 2009.

- ENAT, M-F. et MARBEAU, V., (2001). Les technologies de l'information et de la communication, leur rôle dans l'acquisition d'une démarche autonome par l'élève : Le cas particulier des Travaux Personnels Encadrés », in la revue de l'*EPI*, n°102. URL : <http://www.epi.asso.fr/revue/102ba2p065.htm>. Consulté le 29 décembre 2009.
- CHEVALIER, Y., (2002). Multimédia : quelles ressources pour l'apprenant ?, in *Le français dans le monde*. N° 323, pp. 29-30. URL : [http://www.didactic.ro/files/2/multim\\_dia.doc](http://www.didactic.ro/files/2/multim_dia.doc). Consulté le 23 septembre 2009.
- DEMAIZIERE, F., (2002). TIC et Enseignement/Apprentissage des langues : d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, in Conférence à l'université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand. URL : [http://didatic.net/article.php3?id\\_article=16#sommaire\\_1](http://didatic.net/article.php3?id_article=16#sommaire_1). Consulté le 31 mai 2009.
- DEMAIZIERE, F., (1999). TIC et formation didactique, in communication à la journée d'étude à l'Acedle. URL : [http://didatic.net/article.php3?id\\_article=49](http://didatic.net/article.php3?id_article=49). Consulté le 31 mai 2009.
- DEMAIZIERE, F., (2003). Autonomie : objectif ou pré requis ?, in intervention à l'IUFM de Versailles. URL : [http://didatic.net/article.php3?id\\_article=15](http://didatic.net/article.php3?id_article=15). Consulté le 08 février 2009.
- DEMAIZIERE, F. Situer la didactique dans le processus de conception de ressources pédagogiques sur support numérique », in *Les cahiers de l'Acedle*, n° 1. URL : <http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/NG041110-2.pdf>. Consulté le 20 septembre 2009.
- DEMAIZIERE, F., (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », in *Alsic* Vol.10, n°1, pp 5-21. Article mis en ligne le 30 mars 2007. URL : <http://alsic.revues.org/index220.html>. Consulté le 05 janvier 2010.

- FOUCHER A-L. et POTHIER M., (2007). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE », in *Alsic* Vol. 10, n°1, pp. 145-157. URL : <http://alsic.revues.org/index625html>. Consulté le 20 septembre 2009.
- GEMA, Sanz-E., (2003). Enseignement du F.L.E. et nouvelles technologies », in IV congrès international de linguistique française, table ronde 3, université autonome de Madrid. URL: [http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d464469-2/\\*/\\*/Introduction%20aux%20NTIC%20et%20formation](http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d464469-2/*/*/Introduction%20aux%20NTIC%20et%20formation). Consulté le 04 juin 2009.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J., (2004), « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS », in *Alsic 7* [Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication] – revue en ligne, pp. 55-69. Consulté le 16 juillet 2009.
- GERMAIN, C., (2007). Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication, in *Revue japonaise de didactique du français*. Vol. 2, n. 1, Études didactiques. URL: <http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/2007/1-112germain.pdf>. Consulté le 02 juin 2009.
- HOLEC, H., (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », in *Education permanente*. N° 107. CRAPEL, Université de Nancy 2.
- HOLEC, H., (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage auto-dirigé », in *Les auto- apprentissages, Le français dans le monde, Recherches et applications*, p47. URL :
- Le Bray J.-E. (2001). La recherche en FLE : l'exemplarité des études sur les Nouvelles Technologies Educatives (NTE)", in *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°12, Actes du Colloque de l'Asdifle,
- MANGENOT, F., (1996). L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ? », in actes du congrès « Linguaggi della

formazione : l'informatica », organisé par l'IRRSAE (institut régional de recherche, d'expérimentation et de formation continue) du Val d'Aoste.

URL : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/theor2.htm#Mangenotriange>.

Consulté le 12 janvier 2009.

- MANGENOT, F., (1994). Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues », in la revue de l'EPI n° 73. URL: <http://www.epi.asso.fr/revue/73/b73p121.htm>. Consulté le 10 avril 2009.
- MANGENOT, F., (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », in *Alsic*, Vol 1, n°2, pp. 133-146. URL : [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num2/mangenot/alsic\\_n02-pra1.pdf](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.pdf). Consulté le 23 septembre 2009.
- NEVO, D., (1998). L'enseignement des langues et l'ordinateur : une fondrière sur l'inforoute », in *Alsic*, Vol. 1, Numéro 2, pp. 191-195. URL: [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num2/novo/alsic\\_n02-poi3.pdf](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/novo/alsic_n02-poi3.pdf). Consulté le 23 septembre 2009.
- NISSEN, E., (2005). Autonomie du groupe restreint et performance », in *Alsic* vol. 8, n°2, pp. 19-34. URL : <http://alsic.revues.org/index322.html>. Consulté le 20 septembre 2009.
- PORTINE, H., (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions » », in *Alsic*, vol. 1, n°1, pp.73-77. URL : [http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic\\_n01-poi1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm). Consulté le 20 septembre 2009.
- Viviane, G., (2002). Le maître, le formateur et l'autodidacte », in *Revue Éducation permanente*. N° 164, p27.

# ANNEXES

## **ANNEXE 01**

**Quelques données du questionnaire**



1- Depuis combien d'années enseignez-vous ? 03 ans

2- Avez-vous toujours enseigné le français ?

Oui

Non

3- Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Oui

Non

4- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Oui

Non

5- Pourquoi

.....  
.....  
.....

6- Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Oui

Non

7- Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

Oui

Non

8- Pourquoi

.....  
.....  
.....

9- Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Oui

Non

10- Si oui combien ? 10

11- Et depuis quand les avez-vous ? Je ne sais pas

12- S'agit-il d'un don du ministère ? Je ne sais pas

Oui

Non

13- Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Oui

Non

14-Pourquoi

.....  
.....

15-Comment ?

- initiation aux TICE
- activité documentaire
- production écrite
- autres
- 

16-D'après vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage linguistique ?

Oui

Non

17- Pourquoi

.....  
.....  
.....

18-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?

*c'est avec la motivation*  
.....  
.....

19-Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

*faciliter le passage du message*  
.....  
.....

20-Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

*Les apprenants apprécient la méthode TICE*  
.....  
.....

1- Depuis combien d'années enseignez-vous ? *un an et quatre mois*

2- Avez-vous toujours enseigné le français ?

Oui

Non

3- Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Oui

Non

4- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Oui

Non

5- Pourquoi

.....  
.....

6- Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Oui

Non

7- Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

Oui

Non

8- Pourquoi

.....  
.....

9- Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Oui

Non

10- Si oui combien ? *une vingtaine*

11- Et depuis quand les avez-vous ? *je ne sais pas.*

12- S'agit-il d'un don du ministère ? *je ne sais pas*

Oui

Non

13- Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Oui

Non

14-Pourquoi

.....  
.....  
.....

15-Comment ?

- initiation aux TICE
- activité documentaire
- production écrite
- autres
- 

16-D'après vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage linguistique ?

Oui

Non

17- Pourquoi

.....  
.....  
.....  
.....

18-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?

*en pratiquant en classe*  
.....  
.....

19-Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

*les TICE facilitent l'enseignement et le passage du message*  
.....  
.....

20-Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

*les apprenants apprécient cette méthode dans leur apprentissage*  
.....  
.....

**Annexe I : Questionnaire**

1- Depuis combien d'années enseignez-vous ? 31 ans

2- Avez-vous toujours enseigné le français ?

Oui

Non

3- Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Oui

Non

4- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Oui

Non

5- Pourquoi

.....  
.....  
.....

6- Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Oui

Non

7- Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

Oui

Non

8- Pourquoi

.....  
.....  
.....

9- Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Oui

Non

10- Si oui combien ? 16

11- Et depuis quand les avez-vous ? 5 ans

12- S'agit-il d'un don du ministère ?

Oui

Non

13- Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Oui

Non



14-Pourquoi

Les élèves utilisent le m.o en cours d'informatique.  
J'utilise mon ordi personnel (à la maison).

15-Comment ?

- initiation aux TICE
- activité documentaire
- production écrite
- autres
- 

16-D'après vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage linguistique ?

Oui

Non

17- Pourquoi

.....  
.....  
.....

18-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?

.....  
Ils permettent à l'apprenant de faire ses propres recherches et de ne pas se contenter des informations données par le prof, ils peuvent aussi apprendre faire des exercices, trouver les corrigés...

19-Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

.....  
C'est un moyen d'apprendre.  
Une aide importante (recherches).

20-Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

.....  
Ils sont à l'aise, ils manipulent régulièrement et apprennent très des informations nécessaires au bon déroulement de la leçon.

1- Depuis combien d'années enseignez-vous ? *27 ans*

2- Avez-vous toujours enseigné le français ?

Oui

Non

3- Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Oui

Non

4- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Oui

Non

5- Pourquoi

.....  
.....  
.....

6-Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Oui

Non

7-Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

Oui

Non

8-Pourquoi

.....  
.....  
.....

9-Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Oui

Non

10-Si oui combien ?

11-Et depuis quand les avez-vous ? *plus de 20 ans*

12-S'agit-il d'un don du ministère ?

Oui

Non

13-Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Oui

Non

14-Pourquoi

..... Ils sont utilisés seulement par les professeurs  
..... de science et de technologie  
.....

15-Comment ?

- initiation aux TICE
- activité documentaire
- production écrite
- autres
- 

16-D'après vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage linguistique ?

Oui



Non



17- Pourquoi

.....  
.....  
.....  
.....

18-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?

..... Il apprend à chercher, à manipuler, à  
..... sélectionner ses informations, à présenter un  
..... travail  
.....

19-Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

..... adaptés, pour moi, à ce moyen très efficace.  
.....  
.....

20-Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

..... Ils aimeraient les utiliser de plus souvent  
..... mais ce n'est pas toujours évident  
.....



1- Depuis combien d'années enseignez-vous ? *j'enseigne depuis quelques mois*

2- Avez-vous toujours enseigné le français ?

Oui

Non

3- Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Oui

Non

4- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Oui

Non

5- Pourquoi

.....  
.....  
.....

6- Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Oui

Non

7- Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

Oui

Non

8- Pourquoi

.....  
.....  
.....

9- Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Oui

Non

10- Si oui combien ?

11- Et depuis quand les avez-vous ?

12- S'agit-il d'un don du ministère ?

Oui

Non

13- Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Oui

Non

14-Pourquoi

.....  
.....  
.....

15-Comment ?

- initiation aux TICE
- activité documentaire
- production écrite
- autres
- 

16-D'après vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage linguistique ?

Oui

Non

17- Pourquoi

.....  
.....  
.....  
.....

18-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?

.....  
*Le TICE rendent l'apprenant autonome et ça lui facilite l'apprentissage en s'aidant de applications et de activités.....*

19-Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

.....  
*les attitudes des enseignants sont favorables à ce programme.....*

20-Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

.....  
*les attitudes des apprenants face aux TICE, pour moi personnellement je pense que ça le passionnent.....*

1- Depuis combien d'années enseignez-vous ? *16 ans*

2- Avez-vous toujours enseigné le français ?

Oui

Non

3- Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Oui

Non

4- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Oui

Non

5- Pourquoi

.....  
*Pour motiver les élèves.*  
.....

6- Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Oui

Non

7- Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

Oui

Non

8- Pourquoi

.....  
*Question de motivation.*  
.....

9- Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Oui

Non

10- Si oui combien ?

11- Et depuis quand les avez-vous ? *08 ans*

12- S'agit-il d'un don du ministère ?

Oui

Non

13- Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Oui

Non

14-Pourquoi

..... Ils ne sont pas disponibles car ils sont utilisés par les autres profs (matières scientifiques) .....  
..... d'administration ne nous aide pas.

15-Comment ?

- initiation aux TICE
- activité documentaire
- production écrite
- autres
- 

16-D'après vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage linguistique ?

Oui

Non

17- Pourquoi

..... Il facilite la tâche de l'enseignant .....  
..... Il attire l'attention de l'élève .....  
..... C'est du concret .....  
..... C'est un moyen de communication utilisé par l'élève.

18-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?

..... je ne l'utilise pas donc je n'ai pas d'expérience .....  
.....

19-Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

..... Ils aimeraient bien les utiliser pour capter la motivation et motiver les élèves .....  
.....

20-Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

..... Ils seraient très intéressés car les TICE ça leur parle .....  
.....



1- Depuis combien d'années enseignez-vous ? *8 ans*

2- Avez-vous toujours enseigné le français ?

Oui

Non

3- Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Oui

Non

4- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Oui

Non

5- Pourquoi

*pour capter l'attention de l'élève, autrement que de manière traditionnelle*

6- Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Oui

Non

7- Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

Oui

Non

8- Pourquoi

*de plupart des apprenants ne comprennent pas le français et se servent de images ou sons pour apprendre*

9- Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Oui

Non

10- Si oui combien ? *15*

11- Et depuis quand les avez-vous ? *8 ans*

12- S'agit-il d'un don du ministère ?

Oui

Non

13- Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Oui

Non

14-Pourquoi

Il sont réservés au cours d'informatique...  
vous pouvez le DATA S.C.H.O.V. qui particulière et  
exploitable sous toutes les matières.

15-Comment ?

- initiation aux TICE
- activité documentaire
- production écrite
- autres
- 

16-D'après vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage linguistique ?

Oui

Non

17- Pourquoi

DEJA RÉPONDU

18-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?

Je ne pense pas qu'ils deviennent autonome  
dans son apprentissage

19- Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

Il sont motivés dans la mesure où ça  
leur permet d'assister leurs cours différemment

20- Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

Il sont intéressés, volontaires, curieux

1- Depuis combien d'années enseignez-vous ? *Depuis 5 ans.*

2- Avez-vous toujours enseigné le français ?

Oui

Non

3- Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Oui

Non

4- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

Oui

Non

5- Pourquoi

.....  
.....

6- Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Oui

Non

7- Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

Oui

Non

8- Pourquoi

.....  
.....

9- Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Oui

Non

10- Si oui combien ? *15.*

11- Et depuis quand les avez-vous ? *depuis 2004.*

12- S'agit-il d'un don du ministère ?

Oui

Non

13- Est-ce que vous les utilisez en cours de français ?

Oui

Non



14-Pourquoi

Malheureusement, il existe des activités qui n'ont pas été  
acceptées dans le programme du collège, je cite : la phonétique,  
les jeux de rôle, les saynètes (qui restent propres au primaire) ou l'écriture  
15-Comment ? *serait plus fructueuse avec l'ordinateur.*

- initiation aux TICE
- activité documentaire
- production écrite
- autres

16-D'après vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant  
l'apprentissage linguistique ?

Oui

Non

17- Pourquoi

*Sans expérience, je dirais que si le professeur s'occupe  
de "pilote" le cours et si l'élève n'a pas eu l'occasion d'être  
impliqué de manière à ce qu'il fasse lui-même la recherche, à ce moment là  
l'apprentissage est loin d'aider l'apprenant à se constituer, par contre  
s'il arrive à manier l'outil tout seul, cela veut dire qu'il est entraîné à  
prendre part dans sa construction et de construire son apprentissage  
en agissant de façon autonome.*

18-Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant  
autonome dans son apprentissage ?

.....  
.....  
.....

19-Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

*Ils sont pour le genre de techniques dans la mesure  
où plusieurs de leurs apprentissages ont été balayés, c'est  
plus carrement et plus approprié.*

20-Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

*Une vraie partie de plaisir.*



**ANNEXE 02**  
**Guide d'entretien**

- 1- Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?
- 2- Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?
- 3- Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?
- 4- D'après vous est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage linguistique ?
- 5- Selon votre expérience, comment les TICE parviennent à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage ?
- 6- Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?
- 7- Et celle des apprenants face aux TICE ?

## **ANNEXE 03**

### **Observation des situations didactiques et a-didactiques**

Etablissement :

Classe :

Niveau :

Nombre d'apprenants :

Niveau de l'instructeur :

Expérience de l'enseignant :

Pratique de la classe :

- Préparation du cours :

oui :                    non :                    pas tout à fait :

- disponibilité des ordinateurs :

oui :                    non :

- usage des ordinateurs :

enseignants :                    apprenants :

- rythme d'utilisation :

1 fois par mois

1 fois par semaine

1 fois par séquence

A chaque séance

Déroulement du processus d'apprentissage :

- participation des apprenants

oui :                    non :                    pas tout à fait :

- assimilation du cours par étapes

oui :                    non :                    pas tout à fait :

- efficacité des manipulations pour la construction des connaissances dans

l'apprentissage du FLE :

oui :                    non :

- les propositions des apprenants sont-elles :

sollicitées et encouragées

chaque fois:                    souvent :

- résultats obtenus par les élèves :

moyens :                    bons :                    très bons :

Comportement des apprenants face à l'ordinateur :

- effort attendu des apprenants:

- de compréhension individuelle des données :

chaque fois:                    souvent :                    pas du tout :

- de compréhension et de traduction des données :

chaque fois:                      souvent :                      pas du tout :

- de reformulation du problème :

chaque fois:                      souvent :                      pas du tout :

- de raisonnement logique :

chaque fois:                      souvent :                      pas du tout :

- de trouver seulement le résultat:

chaque fois:                      souvent :                      pas du tout :

- autres :

Description détaillée de tous les faits et gestes de l'apprenant aux différents moments de la classe observée

.....  
.....  
.....

**ANNEXE 04**  
**Résultats du questionnaire**

**Question n°1 :** Depuis combien d'années enseignez-vous ?

Le tiers des répondants à notre questionnaire est enseignant dans cette profession, dix et plus. Trois d'entre eux ont enseigné durant 32 ans.

Pour le reste, le nombre d'années varie entre 06 mois et 05 ans.

**Question n°2 :** Avez-vous toujours enseigné le français ?

Les trente enseignants touchés ont toujours enseigné le français.

**Question n°3 :** Votre carrière d'enseignant a-t-elle débuté au collège ?

Tous les enseignants questionnés ont débuté leur carrière au collège, sauf un cas.

**Question n°4 :** Est-ce que les TICE ont une place dans le programme scolaire ?

70% des enseignants questionnés ont répondu à cette question par l'affirmative.

Les 30 autres estiment que les TICE n'ont pas de place dans le programme scolaire.

**Question n° 5 :** Pourquoi ?

La moitié des enseignants de français du collège estiment que cet outil est le meilleur moyen de capter l'attention de l'apprenant, l'intéresser au cours et le motiver.

La deuxième moitié n'a pas répondu à cette question.

**Question n° 6 :** Peut-on parler d'introduction des TICE à partir des années de la réforme scolaire ?

Sur les trente enseignants touchés, vingt ont répondu par l'affirmative.

Le reste n'a pas répondu.

**Question n° 7 :** Selon vous, les TICE ont-elles une place dans l'apprentissage du français ?

La moitié des enseignants touchés n'a pas répondu à cette question. L'autre moitié est divisée en deux parties. L'une a répondu par l'affirmative, la seconde par la négative.

**Question n° 8 :** Pourquoi ?

Tous les enseignants touchés n'ont pas répondu à cette question sauf deux d'entre eux qui ont estimé que le cours de français se fait facilement en recourant aux TICE car disent-ils « l'usage des TICE permet aux apprenants de mémoriser des images et donc de mieux comprendre le cours ».

**Question n° 9 :** Avez-vous des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires ?

Tous les enseignants ont répondu par l'affirmative sauf deux d'entre eux.

**Question n° 10 :** Si oui combien ?

Le nombre varie entre deux et vingt.

**Question n° 11 :** Et depuis quand les avez-vous ?

La date d'acquisition des ordinateurs diffère selon les discours. Pour la plupart, elle n'est pas connue. Entre la date d'arrivée dans l'établissement et la date de mise en fonctionnement, il s'avère que beaucoup de temps s'est écoulé.

**Question n° 12 :** S'agit-il d'un don du ministère ? Oui dans la plupart des cas

**Question n° 13 :** Est-ce que vous les utilisez en cours de français ? Rares sont ceux qui affirment les utiliser en cours.

**Question n° 14 :** Pourquoi ? Les raisons évoquées sont diverses. Les plus saillantes sont le manque de temps et de formation.

**Question n° 15 :** Comment ? Aucun répondant à cette question

**Question n° 16 :** D'après-vous, est-ce que cet outil constitue une aide de didactique favorisant l'apprentissage du français ?

60% des enseignants ne sont pas favorables à l'usage des TIC en cours de français.

Une autre partie, minoritaire, des enseignants estime que cet outil facilite la tâche de l'enseignant et attire la curiosité de l'apprenant.

**Question n° 17 :** Pourquoi ?

Ils estiment qu'en ayant recours à l'ordinateur en cours de français, l'enseignant risque de perdre du temps.

**Question n° 18 :**

Selon votre expérience, comment les TICE parviennent-elles à rendre l'apprenant autonome ?

Aucun répondant à cette question

**Question n° 19 :**

Quelles sont les attitudes des enseignants face aux TICE ?

- refus
- acceptation
- engouement
- appréhension

Ce sont les refus et l'appréhension qui prédominent.

**Question n° 20 :**

Quelles sont les attitudes des apprenants face aux TICE ?

- admiration



- découverte
- passion

C'est plutôt la découverte dans le sens où aucun ne dit avoir été initié à l'informatique durant sa formation (initiale et/ou continue).

## Résumé

Ce mémoire démarre d'un constat étayé par des observations de situations didactiques et a-didactiques : les apprenants du collège (1<sup>ère</sup> année moyenne) ne font aucun effort de recherche documentaire pour réaliser un exposé demandé par l'enseignant et ils s'orientent systématiquement vers les TICE. La question majeure pour nous était de savoir si l'utilisation de cet outil favoriserait le développement de l'autonomie des apprenants.

La première hypothèse explorée est qu'il s'agit d'un problème d'usage abusif des TICE qui a abouti à l'asservissement des apprenants. La deuxième hypothèse, elle, met en cause l'inadéquation des méthodologies d'enseignement/apprentissage du français et la réforme du système éducatif mis en œuvre par le ministère de l'Education Nationale.

La recherche a consisté à procéder à des enquêtes par questionnaires auprès des enseignants ainsi que par des entretiens avec les enseignants en situations didactique et a-didactique.

Les résultats obtenus montrent qu'il n'y a aucun problème au niveau des représentations et attitudes des apprenants quant à l'utilisation des TICE et son impact sur l'autonomie pour l'apprentissage du français. Pour les enseignants en revanche, un gros problème de représentations pédagogiques se pose : leur formation initiale et leur désintérêt envers l'innovation constitue un handicap pour eux à passer le cap d'une ère moderne où se conjuguent l'engouement et l'émulation.

Cette recherche se conclut alors par l'indication des meilleures voies méthodologiques susceptibles de faire sortir l'enseignement/apprentissage du français de la monotonie habituelle et créer ainsi un intérêt total des apprenants et les mettre au diapason d'une nouvelle ère où les TICE ont révolutionné tous les secteurs y compris celui de l'enseignement et où l'autonomie reste un critère à définir s'inscrivant dans l'approche par les compétences en laquelle nous mettons beaucoup d'espoirs.

# ملخص

هذه الرسالة يبدأ مع ملاحظة بدعم من ملاحظات A-التعليمية الحالات والتعليمية: طلاب الجامعة (أول متوسط السنة) تبذل أي جهد لجعل استرجاع المعلومات عرضا طلبت من قبل المعلم، وانهم يتحركون بشكل منهجي إلى معاهدة حظر التجارب النووية. كان السؤال الرئيسي بالنسبة لنا ما إذا كان استخدام هذه الأداة من شأنه أن يسهل تطوير الحكم الذاتي المتعلم الفرضية الأولى هي أن تستكشف هذه مشكلة سوء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدى إلى استبعاد من المتعلمين والافتراض الثاني، فإنه يدعو إلى الشك في عدم كفاية المنهجيات التعليمية / التعلمية الفرنسية وإصلاح التعليم التي تنفذها وزارة التربية والتعليم.

وكان بحث لإجراء مسوحات الاستبيان للمعلمين، فضلا عن مقابلات مع المعلمين وتدريب الحالات، تعليمي.

وأظهرت النتائج أنه لا يوجد أي مشكلة مع التصورات والمواقف من المتعلمين فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيرها على الحكم الذاتي لتعلم اللغة الفرنسية للمعلمين، ومع ذلك، مشكلة كبيرة من تمثيلات التربوية هو ما إذا كان التدريب الأولي وعدم الاهتمام بهم في مجال الابتكار هو عائق بالنسبة لهم لتحويل زاوية العصر الحديث حيث الجمع بين الحماس والمنافسة.

هذا البحث يخلص بعد ذلك من خلال تحديد أفضل السبل المنهجية المرجح أن ترك تعليم / تعلم اللغة الفرنسية من الرتبة المعتادة، وإنشاء مصلحة مجموع المتعلمين وأقلم إلى حقبة جديدة حيث معاهدة حظر التجارب النووية ثورة في كل القطاعات بما في ذلك التعليم، وحيث الحكم الذاتي هو تحديد المعيار الذي يقع ضمن اختصاص في نهج الذي نعلق آمالا كبيرة.

## Summary

This thesis starts with an observation supported by observations of a-didactic situations and didactic: the college students (average 1èreannée) make no effort to make information retrieval a presentation requested by the teacher and they are moving systematically to the CTBT. The major question for us was whether the use of this tool would facilitate the development of learner autonomy.

The first hypothesis explored is that this is a problem of misuse of ICT has led to the enslavement of learners. The second hypothesis, it calls into question the inadequacy of the methodologies of teaching / learning French and the educational reform implemented by the Ministry of Education.

Research was to conduct questionnaire surveys of teachers as well as interviews with teachers and teaching situations-didactic.

The results show that there is no problem with the perceptions and attitudes of learners regarding the use of ICT and its impact on autonomy for learning French. For teachers, however, a big problem of pedagogical representations is whether their initial training and their disinterest in innovation is a handicap for them to turn the corner of a modern era where combine the enthusiasm and emulation.

This research then concludes by indicating the best methodological pathways likely to leave teaching / learning French from the usual monotony and create a total interest of learners and attune to a new era where the CTBT revolutionized all sectors including education and where autonomy is to define a criterion that falls within the competence approach in which we place great hopes.

## Résumé

Ce mémoire démarre d'un constat étayé par des observations de situations didactiques et a-didactiques : les apprenants du collège ne font aucun effort de recherche documentaire pour réaliser un exposé demandé par l'enseignant et ils s'orientent systématiquement vers les TICE. La question majeure pour nous était de savoir si l'utilisation de cet outil favoriserait le développement de l'autonomie des apprenants.

La première hypothèse explorée est qu'il s'agit d'un problème d'usage abusif des TICE qui a abouti à l'asservissement des apprenants. La deuxième hypothèse, elle, met en cause l'inadéquation des méthodologies d'enseignement/apprentissage du français et la réforme du système éducatif mis en œuvre par le Ministère de l'Education Nationale.

La recherche a consisté à procéder à des enquêtes par questionnaires auprès des enseignants ainsi que par des entretiens avec les enseignants en situations didactique et a-didactique.

Les résultats obtenus montrent qu'il n'y a aucun problème au niveau des représentations et attitudes des apprenants quant à l'utilisation des TICE et son impact sur l'autonomie pour l'apprentissage du français.

Cette recherche se conclut alors par l'indication des meilleures voies méthodologiques susceptibles de faire sortir l'enseignement/apprentissage du français de la monotonie habituelle et créer ainsi un intérêt total des apprenants et les mettre au diapason d'une nouvelle ère où les TICE ont révolutionné tous les secteurs.

**Mots clés :**

TICE ; apprenant ; autonomie ; apprentissage ; programme ; méthodologie ; attitude ; enseignement ; compétence ; approche.