



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea

L'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE)

Laureanda

Virginia Milan

n° matr.1191274 / LMLLA

Relatrice

Prof.ssa Mirella Piacentini

Anno Accademico 2019 / 2020

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	p. 5
1. L'intégration du numérique et des technologies (TIC) dans la didactique des langues, en particulier de la langue française (FLE)	p. 11
1.1. L'impact et les enjeux du numérique dans la didactique des langues	p. 14
1.1.1. L'emploi des plateformes didactiques dans l'enseignement-apprentissage des langues	p. 30
1.2. Les TIC comme instrument pour le développement de compétences grammaticales et lexicales en langue française	p. 35
2. Apprendre la grammaire et le lexique français à travers les nouvelles ressources numériques : un exemple concret	p. 49
2.1. Le numérique dans une classe de FLE au lycée : contexte et buts du projet	p. 52
2.2. Du logiciel <i>G Suite</i> à la plateforme <i>Classroom</i> : les outils employés et les activités proposées	p. 63
2.2.1. La fonction <i>Google Forms</i> finalisée aux exercices de grammaire	p. 73
2.2.2. La fonction <i>Google Forms</i> finalisée aux exercices de lexique	p. 90
2.2.3. La création d'une <i>Grammaire portative</i> et d'un <i>Lexique portatif</i>	p. 103
2.2.4. Entraîner les compétences orales à travers les présentations <i>PowerPoint</i>	p. 114
2.2.5. La plateforme <i>Classroom</i> : le lien entre l'enseignant et les élèves	p. 121
3. Aboutissements du projet dans la classe de FLE	p. 131
3.1 Les réponses des élèves à cette expérience : atouts et faiblesses de <i>G Suite</i>	p. 134
3.1.1. Évaluation des activités de grammaire et de lexique sur <i>Google Forms</i>	p. 138
3.1.2. Les potentialités de la <i>Grammaire portative</i> et du <i>Lexique portatif</i>	p. 143
3.1.3. Évaluation des présentations <i>PowerPoint</i>	p. 147
3.2. Quels défis pour le futur de l'intégration du numérique de la didactique du FLE ?	p. 150
Conclusion	p. 159
Annexes	p. 165
Bibliographie	p. 169
Résumé en français	p. 173
Riassunto in italiano	p. 177
Ringraziamenti	p. 181

*Aux élèves du passé, du présent et du futur.
À tous ceux qui s'engagent pour le progrès de l'éducation.
À tous ceux qui ont le courage d'accepter les défis le long de leur chemin.*

« L'usage de technologies, non pas à la place de l'enseignant,
mais comme un outil au service de ce dernier, autrement dit,
une intégration plutôt qu'une alternative
afin de motiver les élèves dans leurs apprentissages. »

[Reine Al Sahyouni Bou Fadel]

“A noi educatori è chiesto
di rendere l'emergenza una terra fertile,
prima per noi e poi per loro,
perché nulla cresce nei piccoli,
se non trova cura, luce e libertà, nei grandi.”

[Alessandro D'Avenia]

INTRODUCTION

Notre étude s'inscrit au sein de la didactique du français langue étrangère (FLE), plus précisément au croisement de la didactique du FLE et du numérique.

Ce travail entend apporter une contribution à la fois théorique et pratique. En effet, notre projet vise à donner aux réflexions théoriques l'épaisseur que leur confère l'inscription dans un contexte d'apprentissage réel. Nous sommes évidemment conscients de l'importance des études théoriques qui permettent d'envisager des changements dans l'enseignement du FLE, mais nous sommes également convaincus de la nécessité de mettre en pratique certaines réflexions afin de pouvoir tester leur efficacité et d'avoir ainsi des réponses concrètes de la part des apprenants mêmes.

C'est pour ces raisons que nous avons décidé de mettre en place un projet destiné à des élèves qui puissent tester des activités spécialement conçues pour eux.

Les questions que nous posons au cœur de notre analyse portent sur l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE : de quelle façon les nouvelles technologies peuvent-elles représenter un *plus* dans l'acquisition de compétences communicationnelles ? Comment les ressources numériques seraient-elles en mesure d'autonomiser de plus en plus les nouvelles générations d'apprenants ? Ces questions, qui en appelleront d'autres, constitueront le fil rouge des différentes sections de notre projet.

Avant d'analyser plus en détail les parties qui composent notre étude, nous allons réfléchir sur cette question : pourquoi envisager une intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE ? Il y a quelques décennies, cette question n'aurait pas eu le même sens que celui qu'elle acquiert de nos jours. Il suffit de considérer le poids et l'importance que les technologies ont dans différents domaines de notre existence et le rôle qu'elles jouent dans notre quotidien. Le monde où nous vivons ne serait pas le même sans le profond avènement des technologies, connues plus précisément sous le nom de « Technologies de l'Information et de la Communication » (TIC). C'est exactement l'interconnexion l'élément qui caractérise le plus notre actualité et qui nous donne l'impression d'habiter une planète toujours plus petite et sans barrières. À partir de ce contexte, il est alors utile de s'interroger sur le rôle que les ressources technologiques pourraient jouer dans le domaine de l'apprentissage de la langue française.

Les futurs apprenants sont ceux que l'on connaît aujourd'hui sous le nom d'*enfants du numérique* (de l'anglais « *net generation* »), ce qui met en évidence le rapport que les jeunes établissent avec les technologies dès leur plus jeune âge et en dehors du contexte scolaire. On pourrait ainsi parler de « gaspillage » si on décidait de priver les élèves d'outils qu'ils seraient déjà assez capables d'employer. Leurs compétences numériques sont en effet d'un bon niveau, étant donné qu'ils sont habitués à maîtriser les technologies dès leur plus jeune âge. En outre, choisir d'intégrer le numérique dans l'apprentissage constituerait une manière de préparer les élèves à devenir des citoyens actifs et compétents dans le futur :

À terme, les technologies peuvent également conduire les décideurs politiques à repenser les compétences et les capacités dont les enfants ont besoin pour devenir des citoyens et des artisans actifs d'une société du savoir.¹

Il est en effet fondamental d'organiser l'enseignement présent pour que les jeunes soient le plus possible préparés pour la société de l'avenir et, surtout, pour qu'ils puissent contribuer à sa construction en jouant un rôle actif.

Au-delà d'une redéfinition tant de l'accès aux savoirs que de la conception et de la prestation de l'enseignement, la pénétration des TIC dans toutes les dimensions des activités économiques, sociales et culturelles a des implications importantes quant aux compétences requises pour devenir un membre actif de la société. La capacité des élèves à utiliser les TIC est devenue une nouvelle exigence pour des systèmes éducatifs efficaces. Au-delà de l'éducation, les TIC peuvent également représenter une nouvelle source de croissance économique et un outil puissant de transformation sociale. Par leurs effets économiques et sociaux, les TIC contribuent ainsi à créer une société et une économie du savoir.²

Les potentialités du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE méritent notre attention. L'apport des technologies s'est avéré essentiel en classe de langue au cours des dernières décennies (on songe au magnétophone, à la cassette vidéo, au CDROM, et, enfin, à l'ordinateur). Toutefois, plus récemment, une autre ressource a fait son apparition sur le marché mondial en entraînant plusieurs conséquences. Il s'agit du web, outil multimédia caractérisé par la capacité de mettre en contact plusieurs

¹ Qian Tang, « *Transformer l'éducation : le pouvoir des politiques relatives aux TIC* », Unesco, Paris, 2013, Avant-propos.

² David Atchoarena, « *Transformer l'éducation : le pouvoir des politiques relatives aux TIC* », Unesco, Paris, 2013, Préface.

personnes avec d'autres utilisateurs et avec maintes informations. À partir de ces ressources, l'enseignement du français langue étrangère a été à même d'en tirer plusieurs avantages et de rendre l'apprentissage plus facile et motivant. Si nous analysons le contexte actuel, nous pouvons en effet remarquer la présence d'un nombre élevé d'outils qui peuvent aider les apprenants dans leur parcours envers l'acquisition du français. Pensons, par exemple, aux sites Internet dédiés à la pratique d'exercices de morphosyntaxe et de lexique, aux vidéos, aux chansons, aux journaux en ligne, aux forums, et à toutes les ressources qui rendent la langue et la culture française plus proches de leurs apprenants. Grâce à ces outils, la pratique des compétences linguistiques ne se limite plus seulement à l'heure de langue en salle de classe, mais elle est favorisée aussi en dehors du contexte scolaire. Deux éléments, en particulier, sont à mettre en évidence : d'un côté, l'apprentissage par des outils connus et aux moments qui nous conviennent davantage est plus motivant, de l'autre, on a la possibilité de s'auto-évaluer et de s'interroger sur les erreurs les plus fréquents.

Pour ce qui concerne notre projet, nous avons proposé différentes activités à des élèves en première année du lycée « Celio-Roccati » de Rovigo. Principalement, nous avons travaillé sur la plateforme didactique *G Suite*, dont nous analyserons les différentes fonctions et potentialités au cours de cette étude. Ce logiciel nous a donné les outils nécessaires pour créer et élaborer plusieurs activités visées à la pratique et à l'acquisition de certaines connaissances et compétences grammaticales et lexicales en langue française. Nous pouvons pour l'instant citer *Classroom*, *Forms*, *Docs* et *PowerPoint*, les ressources qui ont eu une fonction centrale dans notre projet, comme nous le pourrons analyser le long de cette étude. Au moment où nous avons conçu ces activités, nous avons tenu compte de nos destinataires, aussi bien pour ce qui concerne leur niveau linguistique que leurs intérêts. En s'agissant d'élèves en première année de lycée, nous avons tout d'abord consulté leur enseignant et focalisé notre attention sur les unités didactiques qu'ils étaient en train de traiter dans leur cours de français, pour ensuite construire les activités en essayant de les contextualiser à partir des domaines d'intérêt de ces adolescents. Il est en effet important, à notre avis, de contextualiser la création des exercices, en tenant compte des goûts des destinataires, afin de stimuler leur motivation et de les encourager à s'engager le plus possible lorsqu'ils accomplissent les tâches proposées.

Comme le montre notre étude, différents buts ont caractérisé ce projet dès son début. Premièrement, il est important de tenir compte du fait que les activités sont construites pour favoriser l'acquisition des connaissances et des compétences communicationnelles que nous allons traiter. En deuxième lieu, le domaine du numérique joue évidemment un rôle important à l'intérieur de notre projet, en ce qu'il essaie de familiariser les apprenants avec les ressources technologiques employées. Cela constitue un défi qui vise, d'un côté, à stimuler la motivation des élèves, et, de l'autre, à donner un *plus* dans leur parcours d'apprentissage de la langue française. Enfin, le dernier but peut se synthétiser avec le terme *autonomisation*. Nos activités cherchent à donner aux élèves les premiers outils pour commencer à prendre conscience de leur rapport avec le français ainsi qu'avec leur style d'apprentissage. Les deux questionnaires, l'un au début et l'autre à la fin du projet, visent à jeter les bases afin que les élèves s'engagent dans ce processus d'autonomisation.

Si nous prenons en considération le contexte dans lequel notre projet s'est déroulé, il est intéressant d'observer qu'après avoir été conçu, il s'est retrouvé à l'intérieur d'un cadre que personne n'avait tout à fait planifié et que, pourtant, s'est avéré le contexte « idéal » pour mettre en place cette expérience. Le cadre auquel nous faisons référence est l'émergence sanitaire du Coronavirus (CoVid-19) que le monde entier s'est retrouvé à affronter pendant des mois. Dans la perspective de notre étude, il est intéressant de prendre conscience du rôle que le numérique a joué à l'intérieur de cette situation de pandémie mondiale, étant donné qu'il a non seulement permis l'interconnexion entre les gens en isolement, mais il a aussi été essentiel pour que les activités ne s'arrêtent pas, du point de vue économique, politique et de l'éducation. Dans notre cas particulier, les élèves destinataires de notre projet ont eu la possibilité de continuer leur parcours d'apprentissage du FLE aussi bien grâce aux leçons de leur enseignant en vidéo-appel, qu'à travers les activités que nous leur avons proposées. Par conséquent, nous pouvons affirmer que les résultats de notre projet reflètent une situation assez particulière, où la distance de l'enseignant et des élèves rend l'intégration du numérique – comme on peut bien le constater – une ressource fondamentale. À partir de cette situation, il est possible de lire toute cette étude à travers une perspective plus vaste : la tâche des enseignants, ainsi que des parents, consiste dans la capacité de savoir rendre les situations d'émergence des terrains fertiles où les plus jeunes puissent s'épanouir malgré les difficultés du

conteste. Peu ou rien ne peut en effet naître dans les plus petits s’il ne trouve pas de soin, de temps et d’amour dans les adultes³.

Dans cette étude, l’impact des technologies et du numérique dans la didactique des langues étrangères est observé par un focus sur l’intégration du numérique dans l’enseignement-apprentissage du français langue étrangère et sur l’emploi des plateformes didactiques dans cette perspective. Nous nous concentrons ensuite sur un cas particulier d’intégration de ressources numériques dans une classe de FLE. L’analyse détaillée des activités proposées à travers la plateforme *G Suite* et l’examen des réponses des élèves à ces tâches débouche sur l’analyse des résultats du projet, afin de prendre conscience des atouts et des faiblesses qui caractérisent cette expérience. Cela permet de jeter un regard vers le futur de l’enseignement-apprentissage du FLE, vers les défis qui nous attendent et vers l’engagement nécessaire pour contribuer au progrès de l’éducation.

L’école existe pour permettre aux enfants de comprendre le monde dans lequel ils vivront demain, pour qu’ils y soient libres et responsables, pour qu’ils s’y épanouissent notamment en exerçant un métier.⁴

³ Alessandro D’Avenia, “*La vita segreta dei banchi*”, rubrique “L’ultimo banco”, *Il Corriere della Sera*, 7 settembre 2020, articolo n°44, cfr. <https://www.corriere.it/alessandro-d-avenia-ultimo-banco/20-settembre-07/44-vita-segreta-banchi-489a8054-f04d-11ea-9471-e3973f870fbb.shtml> : “Il compito di maestri e genitori, da sempre, è rendere «i nuovi» interiormente liberi, come fa Guido (Roberto Benigni) in *La vita è bella*: per salvare il figlio trasforma persino il lager in un gioco a premi, dando un senso al male più assurdo. Ma questo richiede l’inventiva che solo l’amore e la cultura sanno suscitare: banchi, mascherine e connessioni, da sole, non basteranno mai. A noi educatori è chiesto di rendere l’emergenza una terra fertile, prima per noi e poi per loro, perché nulla cresce nei piccoli, se non trova cura, luce e libertà, nei grandi.”

⁴ F. Amandieu, A. Tricot, *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Paris, RETZ, 2014, p. 102.

1

L'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE ET DES TECHNOLOGIES (TIC) DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES, EN PARTICULIER DE LA LANGUE FRANÇAISE (FLE)

Le monde contemporain se différencie énormément par rapport à celui des siècles passés, et ce changement est dû à plusieurs facteurs qui se sont développés le long de l'histoire humaine. L'un des phénomènes qui caractérise le plus notre société consiste dans le grand dynamisme qui met l'information et l'interconnexion au centre de la vie quotidienne. Ce n'est pas par hasard que la société où nous vivons est définie « la société de l'information et de la connaissance »⁵. L'échange constant d'informations en temps réel et l'élaboration des connaissances sont autant de ressources stratégiques finalisées au développement du point de vue économique, de croissance et de richesse culturelle⁶. La rapidité ainsi que l'instantanéité qui distinguent ces dernières décennies peuvent être considérées comme des facteurs tout à fait nouveaux dans l'existence humaine. Il serait alors intéressant de comprendre les causes qui ont mené à ce remarquable bouleversement. Si, d'un côté, les origines sont vraiment nombreuses et diversifiées, de l'autre, il est fondamental pour notre étude de se concentrer sur l'un des facteurs qui a davantage marqué le tournant. Il s'agit de l'avènement des technologies et de l'entière révolution numérique qui ont radicalement transformé les habitudes des hommes pendant ces dernières années et qui continuent actuellement à modifier et à avoir un impact sur notre vie. Parmi tous les aspects qui ont été touchés par l'avènement du numérique, le monde de l'école et de l'éducation représente un cas particulier. En effet, alors que la plupart des secteurs ont subi des fortes modifications après l'avènement des technologies, le secteur scolaire n'a été touché que pendant ces dernières années. Bien que la formation des enfants soit considérée comme le point de départ pour leur insertion dans la société

⁵ Stefano Campa, “*La FAD, una risorsa per l'insegnante*”, ANILS, cfr. p. 1, http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/03/FAD_Stefano_Campa.pdf

⁶ *Ibid.*: “Nella società attuale, definita sempre più spesso come società dell'informazione e della conoscenza, caratterizzata da un elevato dinamismo che pone come centrale l'informazione stessa, attribuendole il ruolo di risorsa strategica che condiziona l'efficienza dei sistemi, divenendo fattore di sviluppo economico, di crescita e di ricchezza culturale, il trattamento dell'informazione e l'elaborazione delle conoscenze sono diventati estremamente importanti.”

ainsi que pour leur épanouissement en tant que personnes et citoyens, il est nécessaire de se rendre compte que c'est l'absence de changements significatifs ce qui caractérise le plus la salle de classe. Cet environnement, qui pourrait être comparé à une deuxième maison du point de vue des élèves, étant donné qu'ils y passent la moitié de leurs journées, est resté presque complètement inchangé depuis les débuts du monde scolaire. Pour cela, il peut être défini comme « un monde à part, une annexe du système productif »⁷.

L'ère où nous vivons a été définie comme l'« âge de l'information » (en anglais, *Information Age*)⁸, puisque l'échange d'informations qui la caractérise a apporté des changements significatifs dans plusieurs aspects de notre existence. C'est justement le changement le facteur à prendre en considération afin d'étudier et de comprendre les nouvelles perspectives du monde de l'enseignement et de l'apprentissage⁹. À cet égard, il est important de regarder l'éducation d'aujourd'hui comme une transition de son passé sans technologies à son futur caractérisé par les technologies¹⁰. Étant donné que nous disposons de maints outils liés au monde du numérique, ce n'est qu'en valorisant tout ce que le réseau peut nous offrir qu'une véritable mise à niveau du monde de l'éducation pourra prendre place après des siècles¹¹. En plus de prendre conscience des nouvelles technologies qui sont à disposition du monde scolaire et de connaître leurs atouts et leurs faiblesses, il est fondamental de réfléchir sur l'impact que ces changements pourraient avoir sur le rôle de l'enseignant. Plusieurs études soutiennent en effet qu'avant d'intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement, il serait nécessaire de s'occuper de la formation des enseignants qui sont appelés à renouveler leur façon de transmettre leurs connaissances. Comme Stefano Campa affirme, il s'agit d'un effort de formation énorme, puisque le travail même de l'enseignant est en train de changer dans la complexité de notre société : plusieurs conviennent sur l'idée selon laquelle le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la simple transmission des contenus, au contraire, il est appelé à gérer différentes situations et à prendre des décisions à partir aussi bien de ses connaissances

⁷ S. Epifani, C. Marinucci, *E-learning nella scuola*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, p. 2: «un mondo a parte, un'appendice del sistema produttivo».

⁸ H. Beethan, R. Sharpe, *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*, Routledge, New York 2007, en citant Manuel Castells, 1966.

⁹ *Ivi*, cfr. p. 5-6: « [...] change within and beyond the educational organization as essential background for understanding the new pressures on learning and teaching».

¹⁰ *Ivi*, cfr. p. XV: « Education is in an interesting transitional phase between its 'ITC-free' past and its 'ITC-aware' future».

¹¹ S. Epifani, C. Marinucci, *E-learning nella scuola*, cit., cfr. p. XVIII.

que de sa propre expérience. Ce sont ces deux derniers éléments les ingrédients qui devraient confluer dans l'action didactique¹². La complexité du travail des enseignants est mise en évidence aussi par la Commission des Communautés européennes, qui souligne le nombre toujours plus élevé de requêtes envers les enseignants et les professeurs, à lesquelles s'ajoute l'environnement où ils travaillent, qui demande un engagement de plus en plus considérable¹³.

Si, d'un côté, il est fondamental d'avoir conscience de la complexité du travail des enseignants dans cette ère de changements, de l'autre, il n'est pas possible de prendre en considération l'univers de la didactique sans examiner les destinataires mêmes de l'action didactique, à savoir les apprenants. Les enfants et les adolescents sont définis selon l'expression anglaise « *net generation* », ou « enfants du numérique », pour indiquer les générations qui ont grandi dans un environnement numérique : d'une part, la génération Y comprend tous ceux qui sont nés dans les années 1980 et 1990, qui ont vécu l'explosion du web documentaire (web 1.0) et qui sont connus aussi comme « *Millennials* » ; de l'autre, la génération Z (ou « *Post-Millennials* ») inclut les jeunes nés de la fin des années 1990 à la fin des années 2000, à savoir tous ceux qui ont grandi au moment où le web social (web 2.0) s'est imposé¹⁴. Par conséquent, la familiarisation des enfants du numérique avec les nouvelles technologies et avec le réseau est tellement remarquable qu'il serait limitatif de ne pas considérer cet aspect dans l'action didactique. Comme l'affirme Marshall McLuhan, les technologies sont les « extensions du corps et des capacités de l'homme »¹⁵. Si la roue peut représenter un prolongement des jambes, la jumelle un prolongement de la vue et la machine un prolongement des muscles, les médias

¹² S. Campa, « *La FAD, una risorsa per l'insegnante* », cit., cfr. p. 2. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/03/FAD_Stefano_Campa.pdf : « Questo radicale cambiamento comporta uno sforzo di formazione enorme, quale non era mai stato affrontato dalle società precedenti e dal quale noi futuri insegnanti non siamo immuni. Il lavoro stesso dell'insegnante in qualche modo nella complessità della società della conoscenza cambia: infatti è ormai idea diffusa che l'insegnante non sia più deputato alla mera trasmissione dei contenuti, ma è chiamato ad intervenire con responsabilità su situazioni talora incerte, compiendo scelte a partire dal proprio bagaglio di conoscenze e dalla propria esperienza; l'uno e l'altra devono necessariamente confluire in quella che si definisce azione didattica. »

¹³ Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Parlamento europeo e al Consiglio, « *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* », Bruxelles, 2007. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>, cfr: « la professione dell'insegnante sta diventando sempre più complessa e i docenti si trovano a dover far fronte a richieste sempre maggiori. Peraltro, anche il loro ambiente di lavoro richiede un impegno sempre crescente ».

¹⁴ S. Campa, « *La FAD, una risorsa per l'insegnante* », cit., cfr. p. 4. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/03/FAD_Stefano_Campa.pdf : « Oggi si parla di « *net generation* » o « *nativi digitali* », *bambini e adolescenti che fin dalla nascita hanno avuto dimestichezza con il computer e Internet.* »

¹⁵ B. Tellia, *E-learning: strumenti e modelli per la formazione*, Forum, Udine 2004, cfr. p. 40.

électroniques semblent constituer le prolongement du cerveau humain¹⁶. Cette perspective met en évidence le rôle que les nouvelles technologies jouent aujourd'hui, dès leur avènement dans la vie quotidienne. À ce propos, il est intéressant de réfléchir sur le fait que :

l'explosion de la technologie est un phénomène social, culturel et économique aux dimensions planétaires et dont les retombées semblent aujourd'hui irréversibles. Tous les champs de l'activité humaine sont concernés, de la vie familiale à l'éducation, la science, l'économie, la langue et la culture. Le développement économique et culturel des nations semble dépendre désormais, pour une large part, de la capacité de leurs citoyens à naviguer dans l'espace global d'un nouveau savoir, instrument de création et de diffusion.¹⁷

Dans ce chapitre, j'essayerai de donner une vue générale de l'impact des technologies et du numérique dans la didactique des langues étrangères. La première section se concentrera sur le concept d'intégration du numérique dans le processus d'apprentissage des langues à la suite d'une réflexion sur les Technologies de l'Innovation et de la Communication (TIC) et sur leur impact innovatif dans le monde de l'enseignement, caractérisé par les différentes approches qui se sont succédé le long de l'histoire aussi bien dans le monde scolaire que dans le monde universitaire. La deuxième section se focalisera sur l'intégration des TIC et du numérique dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), en particulier en tant qu'instrument pour le développement de compétences grammaticales et lexicales ainsi qu'en tant que source de motivation pour l'apprentissage de la langue française.

1.1 L'impact et les enjeux du numérique dans la didactique des langues

[...] aujourd'hui les technologies s'insèrent dans un cadre théorique qu'il faut bien connaître et suivre afin que les élèves puissent atteindre de bons résultats linguistiques. Grâce à l'intégration des technologies dans les pratiques de classe, en effet, les élèves reçoivent des stimuli qui augmentent leur motivation à l'apprentissage.¹⁸

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Fatiha Ferhani, « *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE* », GERFLINT, Synergies Algérie n°18, 2013, p. 74 en citant Berry, W. « *De l'Internet dans une classe de langue* ». Mosaique du Monde, Paris, 2004. Premières Assises Méditerranéennes pour l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du français, p. 24-26.

¹⁸ Giovanni Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », Università di Torino, Gerflint, Synergies Italie n° 14, 2018, p. 55.

Au moment où un enseignant entre dans la salle de classe et commence à parler à ses élèves, il connaît bien que le succès de sa leçon ne consiste pas uniquement dans le sujet abordé, et non plus dans ses discours. Ce qui a le pouvoir de saisir l'attention des apprenants, de susciter leur intérêt et d'éveiller leur motivation, c'est la méthode employée par l'enseignant. Comme nous pouvons le remarquer, la salle de classe, c'est-à-dire le lieu où la plupart de l'action didactique se déroule, a été l'objet de différents changements. En particulier, la didactique des langues a eu la possibilité de connaître différentes approches et méthodes qui se sont suivies au fil de l'histoire, conséquences de la période historique ainsi que des pensées courantes de chaque époque. Tout d'abord, ce sont l'approche formaliste et la méthode grammaire-traduction qui s'imposent dans l'enseignement des langues étrangères. Cette méthode, caractérisée par des règles immuables ainsi que par des schémas grammaticaux fermés, qu'il fallait apprendre par cœur selon un chemin déductif, est toujours restée à la base de la didactique des langues jusqu'aux années 1980. Entre-temps, d'autres approches ont été mises en place : l'approche structuraliste, centrée sur la mémorisation et l'automatisation des termes lexicaux et des structures grammaticales ; l'approche communicative, et la méthode notionnelle-fonctionnelle, fondée sur l'induction, l'apprentissage coopératif et la reproduction de situations communicatives réelles, qui permettent donc à l'apprenant d'entrer plus aisément en contact avec la langue et la culture d'arrivée. D'autres méthodes et théories ont été élaborées le long de l'histoire de la didactique des langues¹⁹.

Néanmoins, ce qui est remarquable, c'est la fonction prépondérante que la leçon a revêtue malgré le changement de méthodes et de perspectives. Le terme « leçon » trouve son origine dans le mot grec « *lectio* », un genre communicatif qui vient du monde ecclésiastique et qui souligne une correspondance entre la figure du prêtre et celle de l'enseignant. Les deux sont en effet considérés comme les uniques détenteurs des connaissances, incontestables par les apprenants qui, de la même façon que les fidèles, ne peuvent qu'accepter et qu'apprendre par cœur les notions présentées. Au contraire, dans la plus récente modalité connue sous le nom d'« unité didactique » ou d'« unité d'acquisition » (de l'anglais « *unit* », qui indique un « bloque autonome »²⁰), l'apprenant n'est plus conçu comme une *tabula rasa* qui doit être remplie de notions, il joue plutôt un

¹⁹ Pour approfondir ce sujet : Paolo Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino 2015.

²⁰ *Ivi*, p. 151.

rôle plus actif dans le processus d'apprentissage puisqu'il est considéré comme à même d'analyser la langue et de tirer des conclusions après une réflexion personnelle. L'originalité de l'unité didactique consiste dans le fait qu'elle se base sur le processus naturel d'acquisition du cerveau humain et, pour cela, chaque unité est composée de trois phases dans un ordre établi, à savoir la globalité premièrement, l'analyse et, enfin, la synthèse. Pendant le déroulement d'une unité didactique, il est toujours nécessaire d'avoir à l'esprit trois buts principaux, qui consistent dans trois compétences : linguistique, communicative et glottomatique. Ces deux dernières sont généralement prises moins en considération par rapport à la compétence linguistique dans l'organisation d'un cours de langue étrangère. Pourtant, aussi bien la compétence glottomatique, c'est-à-dire la capacité d'apprendre à apprendre une ou plusieurs langues, que la compétence communicative jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette étude concernant la didactique des langues, il est remarquable de préciser trois aspects liés à la compétence communicative et qui devraient toujours être individués parmi les objectifs de l'apprenant : *savoir faire* langue, qui comprend les habilités linguistiques premières ; *savoir faire avec* la langue, c'est-à-dire la compétence pragmatolinguistique et sociolinguistique ; *savoir la langue*, qui coïncide avec la compétence linguistique-sémiotique²¹. Tout au cours de notre projet, nous garderons à l'esprit ces trois points de repère, qui revêtent une importance égale puisqu'ils se trouvent tous les trois sur le même plan. En plus, c'est justement à partir des unités didactiques étudiées par les élèves en question que nous structurerons toutes les activités du projet.

Au-delà des approches et des méthodes employées, un autre facteur qui a eu une fonction significative au cours des siècles dans le binôme enseignement-apprentissage des langues étrangères a été l'utilisation des technologies. Quel est le rôle que les technologies ont eu pendant l'histoire de la didactique des langues ? Leur introduction dans la salle de classe a-t-il eu lieu uniquement dans les dernières années ou remonte-t-il aux siècles passés ? Quels changements a apporté l'avènement du numérique au niveau de l'apprentissage linguistique ? Celles-ci ne sont que certaines questions qu'il serait

²¹ Paolo Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci editore, Università per Stranieri di Siena, Roma 1994, cfr. p. 31: "Le mete specifiche dell'educazione linguistica si concretizzano nella competenza comunicativa e nella competenza glottomatica, cioè nell'apprendere ad apprendere lingua/e. Nella competenza comunicativa si individuano tre aspetti e cioè: *saper fare* lingua, si tratta delle abilità linguistiche primarie e integrate; *saper fare con* la lingua, cioè la competenza pragmatolinguistica e sociolinguistica; *sapere la lingua*, cioè il possesso della competenza linguistico-semiotica."

nécessaire de se poser avant d'approfondir cette vaste thématique concernant les technologies et la didactique des langues. C'est exactement cette branche de la didactique celle qui a eu le plus d'opportunités d'entrer en contact avec le monde technologique, puisque, en effet :

tout au long de l'histoire de l'éducation scolaire à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, les professeurs de langues se sont toujours distingués parmi leurs collègues grâce à l'usage qu'ils font des technologies au sein de leurs activités didactiques.²²

C'est justement dans le premier après-guerre que remonte l'utilisation des technologies dans la didactique des langues. À cette époque-là, l'approche structuraliste (ou néo-behavioriste) a vu dans le laboratoire linguistique l'instrument le plus adapté à l'achèvement des exercices structuraux (*pattern drills*). L'approche communicative a ensuite pu se développer dans un large public grâce à l'avènement des enregistreurs portables à cassettes, d'abord, à travers la méthode situationnelle dans les années 1960-1970, et après, à travers la méthode notionnelle-fonctionnelle. Ce n'est que dans les années 1980-1990 qu'il est possible de remarquer un tournant significatif : l'apparition de l'ordinateur et, plus en général, de la télématique apporte un *plus* dans la classe de langue ainsi que dans la façon de proposer les activités aux apprenants²³. Cette évolution ne s'est pas arrêtée à l'ordinateur, elle a par contre su apporter de plus en plus de progrès d'une façon toujours plus rapide. Il suffit de penser au monde du numérique et des réseaux sociaux, qui se sont affirmés dans ces deux dernières décennies jusqu'à devenir un élément presque incontournable dans notre vie. D'un côté, le tableau blanc interactif (TBI) dans la salle de classe et les exercices en ligne sont devenus des outils de révision et d'autoévaluation pour l'apprenant, de l'autre, le web 2.0 a offert les conditions les plus adaptées afin de communiquer en temps réel avec les personnes qui se trouvent dans un autre pays, à travers les vidéo-appels et les messages. Comme nous l'analyserons dans les chapitres suivants, au cours de notre projet, nous profiterons de maintes possibilités que le réseau nous offre, afin d'innover et de rendre l'enseignement-apprentissage du français le plus efficace possible.

²² G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 55.

²³ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 106.

En somme, si au début, la technologie a donné sa contribution pour pratiquer la langue d'une façon totalement structurée, elle a ensuite été à même de véhiculer la culture et les situations communicatives typiques d'une langue, pour réussir enfin à mener la langue et sa culture directement dans la salle de classe (à travers les films, les sites internet, les journaux en ligne et les chansons, entre autres). Comme l'affirme Nicolas Guichon, enseignant chercheur à l'université Lumière Lyon II,

[...] quand on regarde ce qui s'est passé dans la pédagogie au cours du vingtième siècle, on s'aperçoit que la technologie a toujours été présente sous des formes diverses. En particulier, d'ailleurs, dans la classe de langue.²⁴

Il est opportun de préciser que le rapide excursus historique de la didactique des langues que nous venons de prendre en considération est le fruit des changements dans une plus large échelle, principalement au niveau socioculturel. En ce qui concerne l'époque où nous vivons, il est possible de remarquer que l'évolution technologique et numérique a conduit à un profond changement de paradigme fondé sur l'immédiateté, l'interconnexion et la transversalité. À partir de cette réflexion, le philosophe polonais Zygmunt Bauman a décrit notre temps comme une « modernité liquide », en totale opposition par rapport à la stabilité du passé. Selon Bauman, les paramètres principaux établis par la société contemporaine consistent dans la précarité et dans l'insécurité, aussi bien dans la sphère personnelle que dans la sphère professionnelle²⁵. Outre à ces sentiments d'incertitude et d'instabilité, l'homme et la société d'aujourd'hui font expérience d'une interconnexion sans précédents : tous les êtres humains semblent profiter d'Internet ainsi que des réseaux sociaux et les distances spatio-temporelles paraissent se dissoudre. Ce concept de « *network society* » (« société réseau ») emporte inévitablement avec soi des conséquences dans le domaine de l'éducation aussi. Être

²⁴ Nicolas Guichon, *Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues étrangères*, Institut français – Langue française, 2 octobre 2017 : <https://www.youtube.com/watch?v=yKW921RY74E>

²⁵ Ana Belén Soto Cano, “*Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: Reflexiones generales desde la didáctica de Fle*”, Universidad de Murcia, Collection Universidad Autónoma de Madrid (UAM): Biblos-e Archivo, 2019, cfr. p. 3: “Esta rápida evolución ha favorecido a su vez un cambio de paradigma sociocultural basado en la inmediatez, en la interconexión y en la transversalidad. Por ello, el filósofo polaco Zygmunt Bauman ha calificado nuestra época como una “modernidad líquida” que rompe con los modelos imperantes de estabilidad del pasado. En la vida líquida, según Bauman, la sociedad establece la precariedad y la inseguridad como parámetros vitales de nuestro tiempo tanto en la esfera personal como profesional.”

« éduqué » aujourd’hui, dans un monde globalisé et en changement continu, ne possède pas les mêmes implications que l’instruction d’autrefois²⁶.

C’est dans ce contexte que les technologies jouent un rôle qui n’est pas à sous-estimer. L’expression « *mobile learning* » est récemment devenue très en vogue afin d’indiquer la façon d’apprendre à apprendre à travers les technologies et la capacité d’exploiter toutes les potentialités du numérique²⁷. Les technologies représentent en effet un univers à découvrir pour pouvoir bien en profiter, dans la mesure où ces instruments facilitent l’accès aux ressources pédagogiques, à la production et à la diffusion d’informations. Comme nous le pourrons observer au cours des activités proposées dans notre projet, le numérique représente également un outil finalisé à favoriser l’interaction et la collaboration entre les utilisateurs des réseaux, qu’ils soient des enseignants ou bien des apprenants²⁸. Les élèves participant à cette expérience auront en effet la possibilité d’interagir les uns avec les autres même à distance, étant donné que les ressources technologiques choisies nous permettront de travailler aussi bien de manière synchrone qu’asynchrone.

Ces technologies sont d’habitude considérées comme des « subsides » didactiques, du fait qu’ils sont d’aide, subsidiaires, auxiliaires. Les subsides, c’est-à-dire tous ces outils qui aident l’enseignant dans son activité didactique, mais qui ne sont pas indispensables pour la réussite de cela, se distinguent des « catalyseurs », qui comprennent les moyens technologiques nécessaires pour réaliser une action didactique de la façon la plus satisfaisante possible, action qui ne pourrait pas s’accomplir sans ces catalyseurs²⁹. Bien que les technologies soient entrées dans notre vie quotidienne et puissent contribuer à l’enseignement des langues, il est vrai que, même à l’intérieur de cet inévitable processus de numérisation, posséder des outils technologiques ne signifie pas forcément être capable de les employer dans un but didactique. C’est pour cela qu’il n’est pas possible de s’improviser et que la formation des enseignants est alors

²⁶ Rennie Mason, *E-learning and Social Networking Handbook*, Routledge, New York, 2008, cfr. p. 6: “This concept of the ‘network society’ calls into question what it means to be ‘educated’ today.”

²⁷ Mario Pireddu, “Cos’è la formazione online?”, rubrica “*Scuol@casa*”, Rai Play, 2020, cfr. ep.1. <https://www.raiplay.it/video/2020/03/scuola-a-casa-s1e1-cos-e-la-formazione-online-1781b413-fdc7-4726-8c46-31c9b769e7c4.html>

²⁸ A. B. Soto Cano, “*Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: Reflexiones generales desde la didáctica de Fle*”, cit., cfr. p. 4: “Las tecnologías facilitan el acceso a recursos pedagógicos, a la producción y a la difusión de información, además de propiciar un escenario de interacción y colaboración entre usuarios, ya sean profesores o estudiantes.”

²⁹ P. Balboni, *Didattica dell’italiano a stranieri*, cit., p. 108.

fondamentale de façon à ce qu'ils soient à même d'exploiter pleinement ces outils pour donner aux élèves l'opportunité d'un apprentissage différencié et plus stimulant³⁰. C'est pour cette raison que, avant de choisir les outils pour notre projet, nous les avons analysés en détail afin de comprendre s'ils possédaient toutes les caractéristiques nécessaires à nos buts. En plus, il a été fondamental d'apprendre à connaître ces instruments tout au cours de la création des activités. Dans la mesure où nous n'avions pas employé toutes ces ressources précédemment, nous avons pris notre temps pour devenir conscients de leurs potentialités.

Toutes les technologies auxquelles nous avons fait référence jusqu'à maintenant sont regroupées sous l'expression « Technologies de l'Information et de la Communication » (TIC) de l'anglais « *Information and Communication Technologies* » (ICT), connues aussi comme TICE, Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Elles comprennent toutes les technologies qui sont liées au domaine de la télématique, à savoir de l'audiovisuel, d'Internet, de l'informatique, des télécommunications et des multimédias. À propos des TIC, nous pouvons lire :

Les TIC sont donc un ensemble de technologies utilisées pour traiter, modifier et échanger de l'information, plus spécifiquement des données numérisées. Il faut savoir que la naissance des TIC est due notamment à la convergence de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel. Elles sont définies comme méthode de transmission et de traitement d'information s'appuyant sur les innovations technologiques les plus modernes de notre siècle, il n'existe pas de définition consensuelle de ce concept.³¹

Les TIC distinguent les différents supports techniques tels que « les ordinateurs, les ressources, qui s'avèrent être elles-mêmes de taille ou granularité très différentes (une image, une base de données, une encyclopédie, un environnement d'apprentissage...) »³². À ces ressources, il est bien d'ajouter et de souligner le rôle que le réseau a eu dans le développement de ces technologies. En ce qui concerne l'Internet, ce sont deux les

³⁰ Licia Cianfrageria, "Cos'è la formazione online?", rubrique "Scuol@casa", Rai Play, 2020, cfr. ep.1. <https://www.raiplay.it/video/2020/03/scuola-a-casa-s1e1-cos-e-la-formazione-online-1781b413-fdc7-4726-8c46-31c9b769e7c4.html>

³¹ John Igbah Abah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans un environnement des tic* », International Journal of Development and Management Review (INJODEMAR) Vol. 11, June 2016. Department of French, Federal College of Education, Eha-Amufu. Enugu State, p. 256.

³² Lina Deiby Cardenas, « *Les TICE comme Support Pédagogique dans l'Apprentissage du FLE* », Open Writing Doors, Pamplona (Colombia), Janvier-Juin 2013, Vol. 10 n° 1, p. 47.

caractéristiques principales qui devraient être prises en considération lors d'une approche à la didactique des langues : d'une part, le web « comme source d'informations où il est fondamental de guider la recherche par des tâches et d'autre part, l'Internet en tant que média de communication qui fait référence aux échanges, aux projets, et à la publication »³³. Plus en particulier, il ne faut pas oublier l'importance des sites web, étant donné qu'ils constituent le cœur du réseau à travers leurs liens. La Commission générale de terminologie et de néologie soutient qu'un « site ou site web est un ensemble de pages web hyper liées entre elles et mises en ligne à une adresse web »³⁴. Au fil de notre expérience avec les élèves, nous avons eu la possibilité de constater que si, d'une part, les jeunes d'aujourd'hui sont habitués à naviguer dans le réseau, de l'autre, il est nécessaire que les adultes – en particulier, les enseignants – les accompagnent dans leurs recherches en ligne, en leur donnant les outils pour devenir capables de distinguer et de sélectionner les maintes informations présentes dans le web.

Quel est alors l'apport des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Quels sont les enjeux de ces technologies dans la classe de langue ? Bien sûr, en traitant ce sujet, on se trouve devant un discours en changement continu et riche d'interrogatifs. Ce qui semble être certain, c'est que les TIC sont un synonyme d'innovation, non seulement en ce qui concerne les activités humaines en général, mais aussi dans le monde de l'éducation et de la didactique des langues. L'utilisation de ces nouvelles technologies nous permet en effet de reconsidérer le discours sur les stratégies pédagogiques, principalement à partir de deux perspectives. La première consiste dans le rapport même parmi les différentes stratégies cognitives, par exemple l'élaboration d'informations. La seconde concerne plutôt la métacognition, qui indique à son tour aussi bien la capacité de *connaître* ses propres procédés d'apprentissage que le *contrôle* conscient et critique des propres opérations mentales, qui comprennent aussi l'interaction avec les technologies³⁵. Ce qui est intéressant, c'est qu'il ne s'agit pas uniquement de changer d'outils en passant du papier au numérique. Au contraire, le processus d'introduction des TIC dans le contexte de la formation demande un renouvellement à partir des racines de l'action didactique, à savoir à partir des stratégies et des méthodes

³³ Ivi, p. 49.

³⁴ Ivi, p. 47.

³⁵ Daniela Meo, « Web 2.0 e FaD per la didattica delle lingue: nuovi scenari e nuovi attori in ambito universitario », Università degli Studi di Palermo, 2010, cfr. p. 52.

employées pour susciter l'intérêt et fournir tous les outils nécessaires à un apprentissage efficace. Grâce aux nouvelles technologies, le parcours d'apprentissage pourrait être en effet défini selon des techniques totalement innovatrices, en mesure de dépasser la méthodologie traditionnelle « en cascade », qui prévoit une organisation des activités sous forme de phases linéaires et séquentielles³⁶. Dans différentes études, il est courant de rencontrer cette idée d'innovation qui accompagne les concepts de TIC et de numérique, en particulier quand on fait référence à certaines compétences telles que le savoir-faire et l'autonomisation :

les TICE introduisent un changement dans la pratique pédagogique dans la mesure où elles privilégient le savoir-faire et insistent sur l'autonomisation de l'apprentissage et son individualisation³⁷.

L'un des avantages qui caractérisent le plus l'utilisation des TIC en didactique, et qui a joué un rôle central dans notre projet, consiste dans le fait que chaque apprenant se trouve devant la possibilité d'agir plus librement par rapport au contexte de la salle de classe, puisqu'il est appelé à faire ses propres choix et à construire pas à pas son parcours d'apprentissage. Filippo La Noce soutient que la formation est, d'un côté, *avoir*, dans la mesure où l'apprenant s'approprie de nouvelles connaissances ; de l'autre, c'est également *être*, puisqu'elle se fonde sur les besoins, les sensations et les motivations individuelles, qui rendent chaque parcours d'apprentissage différent. En somme, chacun devient une sorte d'« enseignant de soi-même »³⁸. Pour comprendre cette idée, il suffit de penser à plusieurs activités qui existent dans le réseau et qui ont comme buts la révision et le renforcement des compétences linguistiques écrites et orales. Au moment où un apprenant se trouve face à face avec son ordinateur, privé du soutien de l'enseignant, il connaît que ce n'est qu'à lui de s'engager et de réfléchir sur ces faiblesses ainsi que sur ces atouts. Il s'agit d'une sorte de processus de responsabilisation qui demande à

³⁶ Filippo La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, Francoangeli, Milano, 2002, cfr. p. 12: "L'applicazione della tecnologia digitale alla formazione consente di impostare l'apprendimento secondo tecniche assolutamente innovative, mediante il superamento della tradizionale metodologia 'a cascata'."

³⁷ Mohamed El Bouazzaoui, « *Les enjeux de l'intégration des TICE dans l'apprentissage de la langue étrangère : le cas du FLE* », Université Sidi Mohamed Ben Abdellah-Fès (Maroc), Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangue, Juin 2012, n°17, p. 38.

³⁸ F. La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, cit., cfr. p. 17: "Ognuno diventa docente di sé stesso."

l'apprenant, sujet actif de son apprentissage, d'être loyal avec soi-même et de se construire un parcours personnel au fur et à mesure qu'il atteint ses objectifs.

Au moment même où il entre en interaction avec le savoir scientifique proposé par le matériel qu'on lui fournit, il entre en interaction avec les diverses composantes de son environnement qui lui offrent des informations pertinentes à la construction du savoir. La médiation au moyen des nouvelles technologies permet la « désaffectation » du savoir et la construction personnalisée des savoirs vu que la relation enseigné/savoir se libère de l'influence de l'enseignant.³⁹

L'action d'autoréflexion critique contribue à développer un esprit critique dans l'apprenant⁴⁰, esprit qui s'avouera être fondamental non seulement pendant tout le parcours scolaire, mais aussi dans le contexte professionnel. À ce propos, les élèves participant à notre projet auront l'opportunité de commencer à réfléchir sur leur propre style d'apprentissage ainsi que sur leurs atouts et leurs faiblesses concernant leur rapport avec la langue française. Ils pourront également contribuer activement aux activités proposées, en occupant ainsi une place en premier plan dans leur propre parcours d'apprentissage. En effet, c'est seulement en commençant à proposer aux élèves des activités ciblées que la figure de l'apprenant pourra évoluer au fil du temps, en passant d'un produit passif du système formatif, d'un vase à remplir, à un sujet actif qui se sent impliqué dans son processus d'apprentissage et de croissance avec les enseignants et avec ses pairs.

Au-delà d'une prise de conscience significative, parmi les avantages de l'intégration de nouvelles technologies dans la didactique des langues, il est opportun de remarquer le dépassement des obstacles spatio-temporels, le développement d'une cognition par immersion rendue possible grâce aux multimédias, et, dernière mais non la moindre, la motivation. Premièrement, il est important de mettre en évidence l'énorme tournant que les technologies et, notamment, le numérique ont marqué dans le progrès de la communication. Considérons, par exemple, les interactions entre des personnes situées dans des lieux différents, de façon synchrone ainsi qu'asynchrone, ou bien l'opportunité de faire circuler les informations et les nouvelles en direct par le monde entier. Il y a plein d'exemples qui montrent la capacité de la télématique de dépasser les obstacles spatio-

³⁹ F. Ferhani, « *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE* », cit., p. 67.

⁴⁰ B. Tellia, *E-learning: strumenti e modelli per la formazione*, cit., cfr. p. 33: «Accanto allo spirito critico andrebbero favorite l'autoriflessione critica e l'azione critica (Barnett, 1997), per formare un 'essere critico' in grado di controllare la conoscenza, se stessi e il mondo.»

temporels, d'effacer les distances⁴¹ et d'être en mesure de gérer les interactions parmi plusieurs acteurs d'une manière ordonnée et compréhensible⁴².

Deuxièmement, il est important de signaler que les activités préparées à travers les TIC et finalisées à l'apprentissage des langues se concentrent sur les cinq sens, grâce à sa caractéristique multimodalité. De nombreuses études de neurologie démontrent que, d'habitude dans la vie quotidienne, 83% des informations qui rejoignent le cerveau vient des canaux visuels, tandis que seulement l'11% dérive des canaux auditifs⁴³. La didactique multimédiale se différencie de la traditionnelle dans la mesure où, alors que la tradition fonde le processus d'apprentissage sur la cognition par abstraction (principalement à travers le livre, et donc en n'utilisant que la vue), l'enseignement qui exploite le numérique se base sur la cognition par immersion, qui touche l'être humain entièrement à travers plusieurs sens. Les multimédias demandent en effet à l'apprenant de lire sur l'écran, d'écouter des chansons et la correcte prononciation, d'utiliser ses mains et son corps avec la souris et le clavier, de faire des choix qui rendent son apprentissage le plus individualisé possible. Cet engagement exigé du corps entier élève le philtre affectif théorisé par Krashen⁴⁴, stimule la plupart des capacités mentales et rend les activités proposées plus incisives, en favorisant ainsi l'apprentissage⁴⁵. De toute façon, la vue constitue toujours le sens le plus développé et aussi bien les images que les vidéos incarnent des outils très importants dans le parcours d'apprentissage des langues. Pour indiquer le lien entre les instruments visuels et la parole, fondamental dans une langue, Roland Barthes emploie l'expression « le dit et le vu ». Les deux mécanismes qui lient ces deux aspects sont l'« ancrage », qui consiste dans la nécessité de recevoir l'information linguistique afin de donner plein signifié à une image, et le « relais », selon lequel le dit et le vu sont interconnectés et il n'est pas possible de comprendre l'un sans l'autre⁴⁶. C'est à partir de ces réflexions que nous avons décidé de réserver une place remarquable aux images et aux vidéos dans les activités proposées au cours de notre

⁴¹ Francesco Leonetti, "Quali metodologie?", rubrica "Scuol@casa", Rai Play, 2020, cfr. ep.3. <https://www.raiplay.it/video/2020/03/scuola-a-casa-s1e3-quali-metodologie-5b9a9a4a-3f4c-4496-9419-36b43ab2f9e7.html> : "È possibile anche a distanza un buon coinvolgimento? In realtà, questi strumenti azzerano le distanze."

⁴² F. La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, cit., cfr. p. 52.

⁴³ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 110.

⁴⁴ P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, cit., cfr. p. 81.

⁴⁵ D. Meo, "Web 2.0 e FaD per la didattica delle lingue: nuovi scenari e nuovi attori in ambito universitario", cit., cfr. p. 55.

⁴⁶ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 110.

projet. Nous verrons, dans les chapitres suivant, l'importance revêtue par ces ressources multimédiales dans nos exercices et l'opinion des élèves par rapport à ce choix.

Le troisième avantage venant de l'utilisation des TIC dans un but de didactique linguistique correspond à la motivation. Chaque apprenant, en effet, se montre plus intéressé et motivé à accomplir ses tâches au moment où les sujets et les activités lui sont proposés à travers le numérique et d'une façon plus dynamique, qui lui consent d'être plus autonome dans son parcours d'apprentissage. Toutefois, avant d'analyser l'impact des nouvelles technologies sur le processus d'apprentissage, il serait opportun de rappeler quelques notions concernant le concept de motivation. Comme le suggère le modèle égo-dynamique de Renzo Titone, chaque individu, en tant qu'*ego* ayant un projet pour lui-même, identifie une stratégie qui vise à accomplir ses buts et il la met en pratique dans des contextes réels. Au cas où les résultats se rapprocheraient de ses atteintes initiales, un feedback positif serait envoyé à l'*ego*, en motivant ainsi l'apprenant dans son travail⁴⁷. En plus, il est intéressant de remarquer que, selon le modèle tripolaire, c'est le plaisir qui se trouve à la base de l'agir humain, suivi du besoin et, seulement successivement, du devoir. Dans ce sens-là, les TIC jouent un rôle significatif qui vise à éveiller le plaisir d'apprentissage dans l'individu, en le stimulant ainsi à poursuivre ses buts didactiques et à s'améliorer toujours plus. Comme on vient de le souligner, la présence d'images, de vidéos, de chansons et d'autres outils qui ne sont pas présents dans la didactique « traditionnelle » représentent un stimulus pour les apprenants, sans compter que plusieurs devoirs à l'ordinateur demandent plus d'autonomie et d'esprit critique. Les activités créées dans notre projet se fonderont sur cette volonté de stimuler l'intérêt des élèves en éveillant leur plaisir d'apprendre et leur motivation. C'est l'intégration du numérique qui rendra possible ce but à travers des méthodes diversifiées et des ressources innovatives.

À partir des études de Schumann (1997, 2004), il est possible d'affirmer que le cerveau humain décide de sélectionner seulement certains contenus à travers une phase d'*appraisal* (« évaluation »), sur la base de cinq motivations : la nouveauté, l'attractivité, la fonctionnalité, la faisabilité et la sûreté psychologique et sociale⁴⁸. L'intégration du numérique dans la didactique des langues cherche à insérer l'apprenant à l'intérieur d'un

⁴⁷ P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, cit., cfr. p. 83.

⁴⁸ *Ivi*, cfr. p. 85.

environnement le plus stimulant possible. Plus il sera satisfait de ce qu'il a appris, plus il sera motivé à continuer son parcours, même en dépit de l'effort demandé⁴⁹.

Motivé par l'authenticité des tâches proposées, l'apprenant gère son activité d'apprentissage et entrevoit dès le départ l'adaptation ultérieure qui peut en découler. Rapprocher et faciliter le savoir du plus grand nombre d'apprenants en vue de réaliser une démarche de formation est la vocation première de tous les modèles de formation à distance.⁵⁰

S'il est vrai que l'intégration des nouvelles technologies dans la didactique des langues implique un changement de perspective de la part de l'apprenant, qui devient sujet actif de son propre apprentissage, on constate également que le rôle de l'enseignant subit un changement. De dépositaire de la connaissance, comme c'était le pédagogue⁵¹ déjà dans l'Antiquité et comme l'ont été la plupart des enseignants jusqu'à nos jours, il devient le facilitateur du processus de construction du savoir avec les apprenants⁵². Cela ne signifie pas que son rôle perde de valeur ou bien qu'il soit dépouillé de son autorité. Au contraire, l'enseignant de langues qui est impliqué dans un contexte caractérisé par les nouvelles technologies se trouve encore plus engagé. La complexité et les enjeux qui caractérisent son travail viennent tout d'abord des connaissances techniques qui sont requises afin qu'il soit capable d'exploiter au mieux tous les outils⁵³. Comme nous le pourrions remarquer au fil de notre projet, ces compétences ne sont pourtant suffisantes pour une didactique efficace, étant donné que le but final ne consiste pas dans la transformation de l'enseignant en technicien. En revanche, le transmetteur des connaissances devrait incarner la figure d'un tuteur et d'un guide, c'est-à-dire que son attention ne serait pas exclusivement centrée sur les informations à fournir, mais aussi sur la gestion des ressources techniques ainsi que personnelles. En définitive, il devient un « orchestrateur » qui propose le matériel didactique dans la forme la plus adaptée à ses élèves, qui transmet son intérêt et son enthousiasme, qui se charge de créer et de maintenir

⁴⁹ P. Balboni, M. Mezzadri, M. Santipolo, C. Di Siervi, *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, "Avamposti di glottodidattica", Guerra Edizioni, Perugia 2010, cfr. p. 17: "quanto più uno studente è soddisfatto di ciò che ha appreso, tanto più sarà motivato a continuare il percorso per migliorare le proprie competenze, potremmo pensare, quasi a prescindere dallo sforzo richiesto."

⁵⁰ F. Ferhani, « *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE* », cit., p. 67-68.

⁵¹ TLFi, <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2991433560>; *Pédagogue* (< du grec *paidagogos*): « ANTIQ. Esclave chargé de conduire les enfants de son maître à l'école ; p.ext., à Rome, précepteur chargé de l'instruction d'un enfant de famille riche ».

⁵² B. Tellia, *E-learning: strumenti e modelli per la formazione*, cit., cfr. p. 11.

⁵³ D. Meo, "Web 2.0 e FaD per la didattica delle lingue: nuovi scenari e nuovi attori in ambito universitario", cit., cfr. p. 56-57.

une ambiance congéniale à l'apprentissage, qui ne finit jamais d'acquérir des connaissances et des compétences, qui soutient ses apprenants comme un entraîneur⁵⁴. L'expérience concrète que nous aurons avec les élèves du projet, nous permettra de vivre en première personne ces réflexions, à partir de la création et de l'organisation du travail, jusqu'à arriver au déroulement des activités. La figure de l'enseignant ne sera pas là pour transmettre stérilement des savoirs, elle aura, par contre, le devoir d' « orchestrer » le matériel didactique et de guider ses élèves le long de ce parcours.

Les nombreux avantages qui rendent les TIC un instrument extrêmement intéressant dans l'enseignement-apprentissage des langues sont cependant accompagnés de quelques points faibles. Afin d'avoir une vision plus globale, il est utile de prendre en considération certains facteurs qui risquent d'entraver l'intégration du numérique dans les instituts scolaires. Parmi ces faiblesses, nous pouvons remarquer l'absence ou le mauvais fonctionnement du service internet ADSL, le nombre limité d'ordinateurs dans les écoles, la formation aussi bien des enseignants que du personnel technique, le coût de certaines applications, le manque de temps nécessaire pour concevoir ainsi que créer des activités innovatrices à partir des nouvelles technologies. Nous aurons l'occasion de constater, pendant notre projet, qu'il est habituel de devoir faire face à ces faiblesses non seulement à l'intérieur de l'établissement scolaire, mais aussi à la maison. Plusieurs élèves rencontreront en effet quelques difficultés liées à la connexion internet ou bien aux dispositifs technologiques à disposition dans leur famille (le portable est souvent l'alternative en manque d'ordinateur).

Un aspect qui n'est pas tout à fait à sous-estimer consiste dans la présence de plusieurs risques, dans l'univers du numérique et du réseau, pour les apprenants les plus jeunes, qui pourraient perdre leur concentration en ouvrant d'autres pages web ou, au pire, rencontrer des contenus non appropriés à leur âge. C'est pour cela que l'enseignant, dans notre projet ainsi que dans la didactique en général, a le devoir de sélectionner par avance le matériel qu'il va proposer à ses élèves et de contrôler leur emploi ainsi que leur attitude envers ces outils :

⁵⁴ F. La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, cit., cfr. p. 86: "Docente-tutor [...] non solo più fornitore di informazioni, ma orchestratore di risorse, leader e guida. Propone materiale didattico nella forma/modalità più congeniale all'allievo, trasmette interesse ed entusiasmo, crea un ambiente/clima di apprendimento, continua ad apprendere skills, supporta gli allievi (*coach*)".

l'usage du matériel fourni par la toile doit toujours être bien sélectionné [...] le professeur de langue ne doit jamais penser utiliser l'Internet simplement pour remplir des espaces vides à l'intérieur de son heure de cours en laissant ses élèves libres de s'exercer sur n'importe quel sujet de grammaire de n'importe quel site. La pratique didactique doit être toujours bien programmée à l'avance par le professeur qui arrive en classe avec des idées bien précises sur le déroulement du cours.⁵⁵

En plus de ces aspects desquels il faut absolument avoir conscience afin de chercher des solutions adaptées, il est intéressant de mettre en évidence l'héritage de l'opposition, bien qu'injustifiée, entre la culture classique et la culture technique. Il s'agit d'une conséquence d'une équation incorrecte entre l'outil qu'on connaît sous le nom d'ordinateur et le monde technique-mathématicien qui remonte à l'Antiquité. Plusieurs enseignants « humanistes » ont par suite toujours craint une sous-estimation de leur statut au cas où ils se seraient rapprochés de n'importe quel instrument technique⁵⁶. Ce sentiment de méfiance heureusement ne concerne pas tous les enseignants, qui s'engagent de plus en plus pour acquérir les compétences nécessaires à intégrer le numérique dans leurs salles de classe.

Si, d'un côté, au début nous avons vu comment la salle de classe s'est démontrée assez réticente aux changements au cours des siècles, de l'autre, le fait opposé pourrait se vérifier à présent. Vu que les technologies représentent aujourd'hui une composante presque incontournable de notre réalité, il est facile d'en vouloir abuser, en arrivant à les substituer à l'action humaine et aux leçons en présence en classe. Bien que le monde du numérique présente maints avantages pour l'apprentissage des langues et bien qu'il soit un élément incisif pour notre présent et notre futur, il est fondamental de savoir que l'informatique n'est pas un synonyme de miracle, elle est plutôt une ressource utile à la réalisation de certains services, à l'amélioration et au renouvellement de la didactique. C'est pour cette raison que, dans cette étude, nous parlerons d'un modèle *intégré*, adjectif qui bien définit la place que les TIC devraient occuper dans l'enseignement des langues. Il s'agit en effet d'un emploi mixte, qui consiste dans l'intégration d'heures en classe et de méthodes traditionnelles d'une part, de moments sur le réseau et d'activités à travers

⁵⁵ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 60.

⁵⁶ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 112: "Retaggio di un'opposizione ingiustificata tra cultura classica e cultura tecnica, conseguenza di un'impropria equazione tra computer e mondo tecnico-matematico, timore di vedere il proprio status messo in discussione."

les technologies de l'autre part⁵⁷. Se limiter à utiliser des ressources numériques risque de mener à un appauvrissement du processus d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, il est nécessaire d'employer ces outils au même niveau que le livre, le cahier et le stylo, étant donné qu'il s'agit de ressources complémentaires, et donc un type d'instrument n'exclut pas l'autre⁵⁸.

[...] pour certains ces nouvelles technologies en particulier l'Internet, constitue la solution pour résoudre les problèmes de motivation des apprenants. Ce nouveau type d'apprentissage dit « moderne » implique l'usage de technologies, non pas à la place de l'enseignant, mais comme un outil au service de ce dernier, autrement dit, une intégration plutôt qu'une alternative afin de motiver les élèves dans leurs apprentissages.⁵⁹

Comme on peut le lire dans cette citation, l'intégration des TIC vise à susciter l'intérêt des apprenants et à les motiver dans leur travail. Cette motivation dérive de plusieurs facteurs, dont l'un consiste dans la possibilité d'employer du matériel authentique. Il suffit de se connecter à l'Internet pour avoir « l'embarras du choix » parmi toutes les ressources à notre disposition : des chansons, des articles de journaux, des cartes géographiques, des films, entre autres. Comme l'affirmeront les élèves de notre projet, c'est grâce à ces moyens que la langue étrangère a la possibilité d'entrer dans la salle de classe et dans la maison des apprenants, puisqu'ils sont en contact avec des documents réels reflétant la culture et la langue telle que vécue et utilisée.

Le décalage entre les « normes » langagières et linguistiques présentes dans les documents didactisés et celles de la langue en contexte sont annihilés. Celle mise en contact avec une réalité sociale de la langue ne peut être que motivante. Il ne s'agit plus d'apprendre une langue des livres mais une langue utilisée et pratiquée à des fins de communication.⁶⁰

⁵⁷ F. La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, cit., cfr. p. 17: "Non bisogna comunque abusare degli strumenti informatici: l'informatica non rende possibili miracoli, bensì aiuta a realizzare buoni prodotti e servizi."

⁵⁸ A. B. Soto Cano, "Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: Reflexiones generales desde la didáctica de Fle", cit., cfr. p. 20: "Desde nuestro punto de vista, limitarnos a utilizar recursos digitales supone un empobrecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe servirse de estos recursos al igual que del libro, del papel o del bolígrafo, ya que son recursos complementarios."

⁵⁹ Reine Al Sahyouni Bou Fadel, « TIC et apprentissage de l'interculturalité », Université Bordeaux 3, 2014, p. 135.

⁶⁰ J. I. Abah, « L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans un environnement des tic », cit., p. 258.

Ce qu'il ne faudrait pas oublier c'est que, quoique la contribution des technologies soit précieuse, c'est l'homme qui doit décider ce qu'il veut demander à ces instruments, selon ses nécessités. Aussi bien les enseignants que tous ceux qui s'occupent de la didactique des langues devraient analyser les besoins de leurs élèves afin de pouvoir demander aux technologies et aux producteurs de software les ressources les plus adaptées et efficaces à leurs buts⁶¹. Significative c'est une affirmation de Giovanni Freddi qui, à la question : « Qu'est-ce qui peut être considéré comme 'bien' dans l'utilisation des technologies finalisée à l'apprentissage des langues étrangères ? », il a répondu : « Si la technologie est au service de l'homme, elle est bonne ; si elle demande à l'homme de se mettre à son service, elle est mauvaise. »⁶².

1.1.1 L'emploi des plateformes didactiques dans l'enseignement-apprentissage des langues

Après avoir examiné les aspects principaux qui sont à la base de l'intégration des TIC dans le monde de l'enseignement-apprentissage des langues, nous pouvons voir plus concrètement quelques exemples d'outils qui sont déjà employés dans des buts didactiques. En particulier, nous allons nous focaliser sur une ressource qui a été centrale dans notre projet : la plateforme didactique. Dans ces dernières années, plusieurs plateformes électroniques ont été créées et se sont diffusées dans différents contextes éducatifs. Parmi ces plateformes, nous pouvons citer *Moodle*, *G Suite* et *Blackboard*, à l'intérieur desquelles se distinguent différentes fonctions, telles que le journal, le forum ou la *learning community*, entre autres.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Milieu d'enseignement dynamique modulaire orienté objet) est un produit open source utilisé par plus de 75.000 utilisateurs inscrits, dans 140 pays, traduit en 70 langues, et il est devenu un environnement de référence pour tous ceux qui visent à créer des communautés de formation en ligne basées sur des modalités collaboratives d'apprentissage. En Italie, en 2014, 343 organismes de formation dont au moins 50 universités emploient cette plateforme, et aujourd'hui les chiffres sont déjà plus élevés⁶³. Il s'agit d'une application

⁶¹ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 107.

⁶² P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, cit., cfr. p. 63: "Se la tecnologia è al servizio dell'uomo, è buona; se chiede all'uomo di mettersi al suo servizio, è cattiva."

⁶³ S. Campa, "La FAD, una risorsa per l'insegnante", cit., cfr. p. 7.

d'e-learning qui permet de créer des cours en ligne, de définir un groupe de classe et de suivre les activités des élèves. *Moodle* met à disposition plusieurs fonctions, parmi lesquelles nous pouvons remarquer le forum, utile pour les discussions et les échanges entre les apprenants, la tâche, le quiz, le glossaire, le sondage et le wiki, qui permet à chaque élève de donner sa propre contribution. De nombreux cours à l'Université de Padoue tirent des avantages de l'intégration de *Moodle* dans la didactique, en particulier en ce qui concerne les cours de langues étrangères, qui profitent de cet outil afin d'améliorer la réflexion linguistique.

Moodle, qui est en même temps un logiciel social et une plateforme d'enseignement à distance. À savoir, que ce logiciel permet une création facile de cours, la possibilité de partage ainsi qu'un accès protégé par des mots de passe et des identifiants utilisateurs. Pourquoi avoir choisi *Moodle* ? En effet, du point de vue pédagogique *Moodle* essaie d'appliquer le concept de constructivisme social d'un élève. Il s'agit à la fois des processus locaux dans l'apprentissage collaboratif et des discussions générées par une collaboration sociale plus large dans un domaine donné, l'apprentissage d'une langue étrangère.⁶⁴

Puisque, pendant les cours à l'Université de Padoue, nous avons eu la possibilité de connaître, en tant qu'utilisateurs étudiants et non pas en tant que professeurs créateurs de matériel, les différentes fonctions qui caractérisent *Moodle*, l'idée initiale de notre projet consistait dans l'emploi de cette plateforme pour l'organisation de toutes les activités. Le lycée où notre étude s'est déroulée possède *Moodle*, même si elle n'est pas utilisée fréquemment par les enseignants et les élèves. Afin d'approfondir la connaissance de cette plateforme et de pouvoir profiter de toutes ses potentialités, les techniciens de l'Université de Padoue étaient disponibles pour nous montrer les fonctions de cette plateforme et pour nous guider dans la création des activités didactiques. Toutefois, après la diffusion de l'émergence sanitaire du CoVid-19, il a été nécessaire de réorganiser l'idée initiale et de se diriger vers la plateforme didactique que le lycée en question a choisie pour faire face à la situation d'émergence : *G Suite*. À ce point, nous avons alors commencé à étudier ce nouvel outil d'une façon autonome, et à comprendre toutes ses potentialités. Il est évident que ce choix a influé sur la réorganisation du travail, qui a dû être adapté aux fonctions de *G Suite* dans certains aspects, en éliminant ou bien en ajoutant des activités et en modifiant certaines typologies d'exercices.

⁶⁴ R. Al Sahyouni Bou Fadel, « *TIC et apprentissage de l'interculturalité* », cit., 2014.

Il est intéressant d'observer que *Moodle*, *G Suite* et *Blackboard*, une autre plateforme largement utilisée, donnent l'accès à des fonctions qui situent l'apprenant dans une position assez centrale dans son parcours didactique et qui lui demandent un rôle plutôt actif. Si on pense, par exemple, à la ressource du « journal », il est facile de comprendre que chaque apprenant se sent engagé dans son apprentissage étant donné qu'il doit mettre à jour son journal selon l'activité proposée ou bien écrire ses progrès le long de son parcours d'acquisition de la langue. Le « forum » aussi représente un outil incisif pour l'apprenant, et il se distingue du journal par le fait qu'il est utile pour faire communiquer les élèves de façon synchrone et asynchrone. En particulier, « la communication synchrone se distingue par le fait qu'elle permet à deux ou plusieurs personnes éloignées travaillant sur des ordinateurs de communiquer en temps réel »⁶⁵. Le forum consent ainsi l'interaction et l'échange d'opinions sur des sujets plus ou moins proches aux élèves et, en même temps, il permet de pratiquer la langue étrangère. Différents atouts dérivent de cette ressource, comme on peut le lire ci-dessous :

Selon Kern (2006), les échanges par clavardage offrent des avantages importants pour l'acquisition d'une langue étrangère dans la mesure où ils peuvent stimuler l'expression libre des idées et la motivation des apprenants, favoriser l'initiative dans la communication. Comme Kern, plusieurs chercheurs ont essayé de montrer que le clavardage faciliterait l'acquisition des compétences interactionnelles. Chun (1994) a montré que dans les discussions par clavardage, avec le retrait de l'enseignant, les étudiants tendaient à prendre plus la parole, développant ainsi des compétences d'interaction.⁶⁶

Outre à stimuler l'expression de propres idées, à motiver et à favoriser la prise de parole, le forum développe dans l'apprenant la curiosité et l'imagination, et il lui demande un grand effort pour réussir à interagir avec un autre individu en utilisant une langue étrangère.

L'apprenant apprend à interagir et à produire en même temps. La réalisation d'une tâche/activité d'interaction demande beaucoup d'effort, de créativité, d'imagination, de motivation, de curiosité.⁶⁷

⁶⁵ J. B. Ngandeu, « *Apprentissage du français dans une université anglophone au Cameroun : de l'expérience du quasi-synchrone à un nouveau modèle de l'intégration des TIC* », University Clermont-Ferrand 2, 2015, p. 55.

⁶⁶ *Ivi*, p. 57.

⁶⁷ R. Al Sahyouni Bou Fadel, « *TIC et apprentissage de l'interculturalité* », cit., p. 117.

Lié aux concepts d'échange et d'interconnexion il y a celui de « *learning community* ». Ce terme, littéralement « communauté apprenante », indique tout genre de communauté virtuelle qui, malgré l'aspect « virtuel », vise à mettre au centre les relations, en essayant de faire sentir les apprenants comme partie d'un total, d'un réseau de rapports qui existent grâce aussi au numérique⁶⁸. Si l'information circule parmi les utilisateurs de la communauté, la connaissance ne se développe qu'au moment où ils interagissent entre eux. C'est grâce à ces instruments que les apprenants entrent en contact avec de nouvelles savoirs et approfondissent les relations avec leurs pairs (*peer-to-peer*), qui vont souvent au-delà du « virtuel »⁶⁹. La *learning community* a souvent été comparée au monde de l'école pour certaines valeurs qu'elle vise à partager et à développer, à savoir les valeurs de diversité, d'interchange, de solidarité et de participation⁷⁰. La plateforme *G Suite* permettra à nos élèves de se sentir membres non seulement de la communauté classe, mais plus précisément de la classe qui fait partie de « Français Laboratoire »⁷¹. Comme nous l'analyserons, cela constituera le lien entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'entre les apprenants mêmes.

Il est intéressant de souligner que, dans l'univers de l'éducation, c'est l'université celle qui le plus a pris en charge les enjeux des nouvelles technologies. Le monde académique a toujours été le premier à s'adapter aux changements, même pendant les situations les plus difficiles. La didactique à distance, qui peut mieux se dérouler dans un contexte d'étudiants plutôt qu'avec des enfants, connaît, parmi ses avantages, celui de pouvoir rejoindre tous ceux qui ne sont pas en mesure de se déplacer, sans compter qu'elle réussit à garantir le droit à l'étude dans des situations d'émergence. Il faut pourtant faire face à différents désavantages qui peuvent empêcher le bon déroulement des cours et des leçons : citons, par exemple, le fait que le signal de l'Internet n'est pas toujours présent ou assez puissant dans les maisons, et que les gigabits peuvent ne pas être suffisants pour suivre tous les cours en ligne ou pour accomplir les tâches à l'ordinateur. Tout cela nous fait garder à l'esprit l'importance de parler d'intégration, puisque la technologie peut être

⁶⁸ S. Epifani, C. Marinucci, *E-learning nella scuola*, cit., cfr. p. 15: "far sì che gli utenti si sentano parte di un tutto, farli partecipare a una rete di relazioni, uno scambio effettuato da persone che aderiscono a valori comuni."

⁶⁹ *Ivi*, cfr. p. 43.

⁷⁰ *Ivi*, cfr. p. 17.

⁷¹ Comme nous l'analyserons dans les chapitres prochains, le titre de notre projet sur *G Suite* sera « Français Laboratoire ».

très puissant et utile, mais elle ne peut pas substituer les corps, les regards et les interactions humaines⁷². Si nous prenons en considération notre actualité, nous pouvons affirmer que la situation d'émergence sanitaire du Coronavirus (CoVid-19) a été l'exemple saillant qui nous a montré les aspects positifs et les faiblesses de l'emploi des nouvelles technologies. Au moment où le monde de l'éducation – et le monde en général – a été obligé à s'arrêter, le numérique a su devenir une alternative à la didactique traditionnelle, en se définissant en tant que solution très valable pour ces circonstances.

Cette réflexion s'inscrit dans un large ensemble d'études qui a conduit, surtout ces dernières années, à revoir en profondeur les buts de l'action éducative. Les TIC ne s'insèrent pas dans la didactique seulement en tant qu'instrument, elles font partie d'un plus vaste mouvement d'innovation de l'enseignement-apprentissage des langues. Comme nous avons souligné, les technologies ont le pouvoir de favoriser l'inclusion, spécialement en cas d'émergence, selon les possibilités de chacun, ainsi que d'impliquer les parents dans le parcours scolaire de leurs enfants⁷³. Elles donnent également l'opportunité aux élèves de stimuler leur intérêt et leur motivation⁷⁴ et de les mettre au centre du processus d'apprentissage, en tant que sujets actifs. Cela devient possible si on privilégie la création de matériel adéquat, qui dérive d'un travail de collaboration entre l'édition et les enseignants. C'est en effet dans ce sens qu'il est possible d'entrevoir la présence d'un fil rouge qui unit l'école, l'université et le monde éditorial. L'édition, de son côté, peut se charger de renouveler la didactique à travers la création et la diffusion de livres électroniques (e-livres ou e-book), de différents types d'activités et d'exercices interactifs. Le monde de l'école et de l'université a d'abord le devoir, de sa part, de percevoir et détecter les besoins des apprenants, afin de les reporter aux éditeurs, et après, c'est aux enseignants le rôle de transmettre les connaissances, et donc de savoir utiliser le matériel de la façon la plus efficace possible.

En somme, notre but consiste à

⁷² Renata Pepicelli, "L'università senza corpi. Diseguaglianze e dematerializzazione della didattica", Il lavoro culturale, 14 Aprile 2020, cfr. <https://www.lavoroculturale.org/luniversita-dentro-lo-schermo/?fbclid=IwAR1msf7wkT4oyuJbyeg2Y2Gz44JHIqz8OpctaOU8PLUE9gIt5oYICcQkZLM>

⁷³ Daniela Di Donato, "Quali metodologie?", rubrica "Scuol@casa", Rai Play, 2020, ep.3. <https://www.raiplay.it/video/2020/03/scuola-a-casa-s1e3-quali-metodologie-5b9a9a4a-3f4c-4496-9419-36b43ab2f9e7.html>

⁷⁴ H. Beethan, R. Sharpe, *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*, cit., cfr. p. XVI: "[...] the processes of teaching and learning have to engage their attention so that they enjoy study."

[...] montrer comment les technologies peuvent contribuer à réaliser les ambitions de l'école d'aujourd'hui dans laquelle ce n'est plus tant la connaissance des faits ou des principes qui importe, mais bien la capacité de retrouver ces faits à partir d'une ressource pertinente ou de mettre en œuvre certains principes en s'appuyant sur un support technologique adéquat.⁷⁵

Si les dimensions du monde globalisé d'aujourd'hui semblent diminuer chaque jour plus, et si des personnes d'origines et de cultures différentes peuvent interagir entre elles sans se déplacer, c'est en grande partie dû à l'avènement des technologies et du numérique, qu'on peut définir comme « un véritable accélérateur de l'échange interculturel ».

[...] c'est grâce au développement des technologies de l'information et de la communication que les peuples de cultures différentes, ont à présent à leur disposition plus de moyens pour communiquer et établir des contacts entre eux. Ces outils ont facilité leur rapprochement et leur compréhension. Ce qui fait que ces technologies constituent un véritable accélérateur de l'échange interculturel. Sans doute, les TIC transforment les notions de temps et d'espace. Elles ouvrent des possibilités d'interactions enrichissantes entre les cultures. L'usage de l'internet s'ouvre sur de nouvelles pratiques de communication, de nouvelles voies pour la diffusion culturelle. Internet est un moyen de communication et d'échange qui favorise le dialogue interculturel.⁷⁶

Nous avons l'ambition. Nous avons la technologie. Ce qui nous manque, c'est ce qui lie les deux éléments. Notre défi consiste à construire des ponts entre les ambitions et les technologies dont nous disposons déjà⁷⁷.

1.2 Les TIC comme instrument pour le développement de compétences grammaticales et lexicales en langue française

Après avoir examiné l'impact des nouvelles technologies et du numérique dans la didactique des langues, nous allons nous concentrer sur leur rôle dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Au cours de ces dernières années, les TIC ont de plus en plus affecté les modalités utilisées en salle de classe, mais beaucoup

⁷⁵ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, « *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences* », Presses de l'Université du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009, p. 2.

⁷⁶ R. Al Sahyouni Bou Fadel, « *TIC et apprentissage de l'interculturalité* », cit.

⁷⁷ H. Beethan, R. Sharpe, *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*, cit., cfr. p. XVI: "We have ambition. We have technology. What is missing is what connects the two."

d'autres défis et progrès attendent les enseignants et les apprenants, qui sont appelés à expérimenter les nouvelles ressources à leur disposition afin de construire ensemble le futur de la didactique. Plusieurs compétences, communicatives, grammaticales et lexicales, peuvent être développées d'une façon différente et, surtout, innovatrice, notamment à travers ce que le numérique offre : les livres électroniques (*e-books*), les sites internet finalisés à l'apprentissage du français, les vidéos, les lectures interactives, et beaucoup d'autres ressources. Bien que les innovations les plus profondes n'aient montré leur influence que récemment, l'introduction des TIC en salle de classe de français remonte au siècle passé.

Dans l'histoire de l'enseignement linguistique, la période qui suit la fin du second conflit mondial peut être considérée comme le tournant en ce qui concerne les méthodologies didactiques relatives à l'enseignement du français. En 1947, l'UNESCO demande au gouvernement français de mettre au point des programmes d'enseignement du français dans les terres de la colonisation, et en particulier, pour les débutants. [...] l'heure est venue où chaque professeur de langue doit être capable de repérer son matériel sans nécessairement faire seulement recours au cédérom collé à la couverture de son manuel.⁷⁸

Le statut du français dans les terres d'outre-mer⁷⁹ a sans aucun doute joué un rôle fondamental dans l'évolution de sa didactique en tant que langue étrangère, spécialement après les conflits mondiaux et pendant le processus de décolonisation. De véritables programmes d'enseignement ont été créés et le concept de FLE s'est propagé et institutionnalisé de plus en plus. Cet acronyme désigne le Français Langue Etrangère, qui indique, dans son sens général, « la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français »⁸⁰. En effet,

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire

⁷⁸ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 56.

⁷⁹ Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, PUG, 2005, p. 20 : « [...] loin d'attendre la fin de ce mouvement en métropole, le français s'est très vite exporté hors des frontières. Pour des raisons essentiellement culturelles en Europe au XIIIe et au XIXe siècle, on l'a dit, mais aussi pour des raisons coloniales sur les autres continents. »

⁸⁰ J. I. Abah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans un environnement des tic* », cit., p. 256.

par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s).⁸¹

Pour ce qui concerne le français, alors, nous pouvons affirmer qu'il est une langue étrangère

pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années soixante, aux deux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle (DFLM) et du français langue étrangère (DFLE).⁸²

Notre projet s'insère à tous les effets dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, étant donné que la langue maternelle des élèves destinataires n'est pas le français et que cette langue devient donc l'objet de leur apprentissage. Nous tenons à souligner l'ampleur de la langue française dans le monde quotidien, caractéristique qui dérive de facteurs historiques et socio-politiques. Plus précisément,

le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseigné en France et dans nombre de pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les centres culturels dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude – facultative ou obligatoire – est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante.)⁸³

Vue la diffusion significative de cette langue et vu son rôle dans les contextes socio-politiques aussi bien européens qu'extra-européens, il a été nécessaire d'organiser son enseignement en tant que langue étrangère et de développer des stratégies efficaces. C'est à cet égard que les nouvelles technologies ont joué et continuent à jouer une fonction significative dans la promotion du français. La force des ressources numériques consiste également dans leur contribution pour la diffusion de la langue française. Le fait de pouvoir recevoir et se servir du matériel francophone original représente une stimulation ainsi qu'un moyen de rapprochement à la langue étrangère de la part de tous ceux qui ne

⁸¹ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 93.

⁸² *Ivi*, p. 94.

⁸³ J. I. Abah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans un environnement des tic* », cit., p. 256.

parlent pas le français comme langue maternelle. Nous pourrions observer, dans les chapitres prochains, comment l'intérêt et la motivation des élèves sont stimulés au moment où ils se rapportent avec du matériel authentique ou bien multimédia francophone. Pour cela,

il faut mettre en place des stratégies et des politiques qui permettent d'intégrer le numérique de façon intelligente, dans l'offre de formation du français langue étrangère, c'est important pour la diffusion du français langue étrangère.⁸⁴

En ce qui concerne la situation du FLE en Italie, il faut admettre qu'il souffre d'un manque de politique linguistique à l'intérieur du système scolaire puisqu'atteindre un véritable horizon plurilingue s'est toujours démontré assez complexe pour la politique linguistique italienne. C'est pourquoi, d'une part, les apprenants ne se sentent pas suffisamment stimulés à apprendre le français, qui devient ainsi parfois un « écueil insurmontable »⁸⁵. De l'autre, l'apprentissage du français à l'école, même pendant plusieurs années, ne mène pas à l'acquisition des compétences communicatives espérées, spécialement en situation réelle d'échange avec des natifs. À ces difficultés, il faut ajouter le rôle prépondérant que l'anglais a acquis à l'échelle mondiale pendant ces dernières années :

Cette difficulté est renforcée par le fait que l'anglais est perçu comme la seule langue étrangère utile pour travailler et voyager. C'est dans ce cadre que le professeur de français en Italie se trouve contraint d'exercer son activité didactique et c'est le défi qu'il doit accepter pour mener ses élèves vers un apprentissage important et surtout durable.⁸⁶

C'est dans ce contexte que les nouvelles technologies s'insèrent et ont la possibilité de rendre l'apprentissage du français plus motivant et plus efficace pour les élèves italiens. Nous allons considérer les ressources numériques de deux perspectives différentes : d'un côté, pour le matériel didactique qu'elles produisent ; de l'autre, du point de vue des modalités à travers lesquelles les connaissances sont transmises. En ce qui concerne le premier aspect, il est fondamental que l'enseignante tienne compte du matériel qu'il propose aux apprenants au moment où il organise ses

⁸⁴ N. Guichon, *Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues étrangères*, cit.

⁸⁵ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 58.

⁸⁶ *Ibid.*

leçons. Les manuels scolaires mettent à disposition nombreuses unités didactiques complètes du point de vue des compétences linguistiques (avec une prépondérance des compétences grammaticales et lexicales), cependant, les contenus ne sont pas toujours assez motivants et ils risquent ainsi parfois de démotiver les élèves. C'est à ce moment que l'intégration du numérique assume un poids fondamental dans le parcours d'apprentissage :

Vu que parfois les contenus des manuels scolaires ne sont pas assez motivants, le professeur de français peut trouver dans la toile toutes les ressources nécessaires pour montrer aux élèves la grande réalité de la francophonie, et, par conséquent, l'importance de la langue française à l'échelle mondiale. De fait, en plus des simples instruments de référence comme les dictionnaires en ligne ou les sites pour s'exercer à travers des exercices interactifs, il existe une grande quantité de ressources qui peuvent être utilisées en classe et grâce auxquelles le professeur pourrait voir augmenter la motivation de ses élèves.⁸⁷

Les potentialités des technologies dans le cadre de l'enseignement du français résident dans l'abondance de matériel présent en ligne et qui est souvent disponible à tous les utilisateurs. Au niveau de recherche lexicale, nous pouvons souligner par exemple l'existence de tout type de dictionnaires, qui favorisent la recherche de termes, font gagner du temps et sont mis à jour très souvent. Ces ressources auront une place spécifique à l'intérieur de notre projet, et nous verrons l'attitude des élèves envers elles. En outre, si l'apprenant vise à réviser ses connaissances quand il est chez soi, il peut profiter de maints sites qui fournissent des activités interactives finalisées à l'acquisition de compétences grammaticales et lexicales. Même si ce genre d'exercices peuvent résulter très utiles dans le cadre de l'apprentissage du FLE, les enseignants qui visent à mettre en action une didactique du français de qualité préfèrent organiser leurs activités sur la base de matériel authentique. C'est en effet en proposant aux élèves des textes, ou bien des vidéos ou des chansons, tirés de situations communicatives réelles que les apprenants se trouvent en contact avec la langue « réellement parlée ». Pensons, par exemple, à un vidéo contenant l'explication d'une règle de grammaire : il sera bien sûr utile pour réviser les structures grammaticales, mais ça sera seulement à travers un extrait de film, de journal télévisé ou d'un autre type de source francophone que l'apprenant aura l'occasion de se rendre compte de l'utilisation des structures grammaticales à l'intérieur d'une situation

⁸⁷ *Ibid.*

communicative réelle ainsi que de différents aspects suprasegmentaux (tels que la prononciation, l'intonation, les pauses, entre autres).

Le professeur de français peut trouver dans la toile du matériel authentique pour créer des unités didactiques et montrer à ses élèves la langue et la culture française dans des situations réelles vécues par des locuteurs natifs.⁸⁸

En plus d'être un instrument innovateur pour la recherche de matériel didactique ainsi qu'authentique en langue française, les ressources numériques présentent aussi des modalités originales de transmission des contenus. À ce propos, il est important de remarquer que : « L'acquisition d'une compétence ne peut se concevoir que dans le cadre du contexte particulier qui lui donnera sa signification »⁸⁹. Cela nous indique que, dans le processus d'acquisition des compétences, un rôle incontournable est joué par le contexte d'apprentissage et par les méthodes employées.

Par ailleurs, l'enseignement d'une langue étrangère vise dans tous les cas un objectif capital, celui de faire acquérir une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée par les diverses composantes qu'elle implique. [...] Analyser le rôle de ces différentes composantes de la compétence de communication dans la réception comme dans la production permet d'instaurer des *progressions* et de mettre en place des activités d'utilisation « authentique » de la langue, qui engagent les apprenants à mettre réellement en œuvre leurs diverses connaissances dans des situations de communication de plus en plus complexes.⁹⁰

L'ambiance où l'enseignement a lieu exerce son influence sur l'esprit de l'apprenant et, par conséquent, sur sa capacité de retenir les nouvelles informations. Le temps dédié à la motivation est souvent limité, étant donné qu'il est considéré comme une perte de temps. Au contraire, plusieurs études démontrent qu'il est fondamental de créer les fondements psychologiques sur lesquels baser l'immeuble de la connaissance⁹¹. Le plaisir d'apprendre vient de plusieurs facteurs, tels que le plaisir de la variété, de se mettre

⁸⁸ Ivi, p. 55.

⁸⁹ C. Depover, T. Karsenti, V. Komis, « *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences* », cit., pp. 7-8.

⁹⁰ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 156-157.

⁹¹ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 75: "Molto spesso si dedica poco tempo alla motivazione, confondendo la perdita di tempo con l'investimento di parte del tempo per creare le fondamenta psicologiche su cui verrà edificato l'edificio dell'acquisizione."

en jeu, de systématiser, de comprendre et de maîtriser des défis. Tout cela peut plus facilement se vérifier grâce à l'intégration des technologies en classe de français.

Plusieurs études tendent à démontrer que les apprenants manifestent une motivation plus élevée pour une activité d'apprentissage qui fait appel aux TIC que pour les approches coutumières en classe. [...] Cet intérêt vient du fait que les TIC permettent de diversifier les objectifs, les méthodes, les supports, les projets et les résultats d'apprentissage. Les apports pour l'enseignement du français sont particulièrement riches dans la mesure où il est possible de trouver sur la Toile de nombreux documents authentiques, documents qu'il serait impossible de se procurer d'une autre manière pour les enseignants exerçant hors des pays de langue française.⁹²

Si déjà le fait d'entrer en contact avec du matériel authentique est source de motivation pour l'apprenant, la possibilité de l'utiliser à travers les technologies, d'être sujet actif des tâches proposées et d'interagir avec ses propres pairs suscite davantage l'intérêt de l'élève et le stimule à atteindre ses objectifs linguistiques. Plus concrètement, parmi les éléments motivants du numérique, il est possible de citer la présence d'images et de stimulus visuels, l'intégration de stimulus sonores, l'opportunité de naviguer sur le web et de découvrir de nouvelles pages à travers les liens, les fonctions d'interaction avec d'autres personnes et, en particulier, avec les natifs. Les apprenants participant à notre projet ne seront donc pas uniquement face à face avec leur livre de français, ils se trouveront par contre protagonistes d'un monde qui leur demande de se mettre en jeu et de se connecter avec d'autres utilisateurs, en mettant en pratique leurs connaissances. Cette différente approche à l'étude de la langue française implique également un développement de la créativité de l'élève, qui n'est plus appelé à montrer seulement ses connaissances, mais aussi son savoir-faire et son savoir-être.

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

⁹² J. I. Abah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans un environnement des tic* », cit., p. 257.

contribuant pour une large part au développement de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, les TICE vont l'aider à développer sa créativité.⁹³

Parmi les TIC à disposition de la didactique du français, les plateformes électroniques aussi représentent un moyen d'apprentissage qui demande aux élèves de s'impliquer en première personne à travers les différentes fonctions disponibles. Qu'il s'agisse du forum ou du journal, d'un questionnaire ou d'un sondage, l'apprenant doit mettre en place non seulement ses connaissances, mais aussi ses compétences communicatives, sa logique et sa créativité. Ces aspects seront centraux pour le développement de notre expérience dans la classe de FLE du lycée, puisqu'on essaiera de rendre les élèves de plus en plus des acteurs créatifs des activités proposées. Ces éléments émergent également lors de la navigation sur l'internet, surtout au moment où l'apprenant a comme objectif celui de se rapprocher de la culture française à travers des recherches et des échanges avec les francophones natifs. Sa curiosité est réveillée puisqu'il a finalement la possibilité de ne pas se focaliser uniquement sur les pages du livre, mais de les intégrer avec des ressources plus concrètes, plus proches de la réalité.

Dans ce sens, les TIC en particulier l'internet se présentent comme des outils/moyens au service de la motivation, elles sont une bonne solution pour motiver les étudiants et réveiller leur curiosité en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle culture comme par exemple lorsqu'on effectue des recherches sur internet sur les caractéristiques de la nouvelle culture ou lorsqu'on communique également par internet pour faire la connaissance des autres et leur demander des informations sur leur culture.⁹⁴

Un autre atout concernant l'innovation que les technologies peuvent apporter est représenté par les moments de coopération entre apprenants. Les activités en groupe, déjà présentes dans la didactique traditionnelle des langues, surtout à partir de l'approche communicative, ont l'opportunité de s'intensifier grâce à l'intégration des TIC, qui constituent un instrument devenu désormais fondamental pour poursuivre des recherches. Le long d'un cours de français, les apprenants ont souvent la possibilité de prendre part à différents projets où chacun se sent impliqué et doit pour cela apporter sa contribution au niveau des idées, de la langue et de l'organisation du travail. Comme nous l'analyserons, nous focaliserons une section de notre projet à une activité de collaboration, organisée de

⁹³ F. Ferhani, « *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE* », cit., p. 75.

⁹⁴ R. Al Sahyouni Bou Fadel, « *TIC et apprentissage de l'interculturalité* », cit.

manière à ce que les apprenants aient tous les outils nécessaires pour interagir à distance et d'une façon asynchrone.

L'enseignant de français peut alors planifier des activités motivantes et ludiques qui peuvent revêtir la forme de mini-projets induisant une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace, l'effectif et les modalités de travail. L'intérêt de ces activités réside dans le fait qu'elles combinent étroitement oral, lecture, écriture et manipulation de la langue et surtout qu'elles permettent la collaboration et la coopération inter/apprenants.⁹⁵

De cette façon, les élèves arrivent à collaborer aussi bien pendant les heures en classe, et donc en présence, qu'à la maison, où chacun peut tout d'abord profiter du temps nécessaire à approfondir le sujet de sa recherche, pour partager ensuite ses connaissances et ses découvertes avec les autres membres de son groupe. Cette manière de coopérer dans le but d'atteindre des objectifs, concernant dans ce cas des contenus principalement linguistiques et culturels, est connu sous le nom de « *Social Learning* » (« apprentissage social ») :

Le Social Learning est un mode d'apprentissage collaboratif. Il se définit de façon simple comme un mode d'apprentissage permettant le développement des connaissances, des compétences et des comportements par la connexion aux autres, que ce soient des collaborateurs, des collègues, des conseillers ou des experts, en utilisant des médias numériques synchrones ou asynchrones.⁹⁶

À travers le Social Learning, il est envisageable d'acquérir des compétences grammaticales et lexicales de français. Les projets peuvent d'un côté, concerner explicitement des contenus grammaticaux ou lexicaux introduits en classe, de l'autre, approcher des sujets regardant la culture française et, en même temps, permettre aux apprenants de travailler sur leurs compétences communicatives d'une façon implicite. Dans les deux cas, les technologies jouent un rôle essentiel premièrement pour la recherche et l'organisation des savoirs parmi les membres des groupes et, deuxièmement, pour le partage et la transmission des contenus appris. Cet aspect souligne un fait essentiel du Social Learning, à savoir que chaque apprenant est considéré comme une source de savoirs au même niveau que les autres membres de son groupe. C'est à partir de cette perspective que l'apprenant met ses connaissances ainsi que ses compétences au service

⁹⁵ F. Ferhani, « *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE* », cit., p. 76.

⁹⁶ Céline Dran, « *Le Social Learning, de quoi parle-t-on ?* », CAFOC AUVERGNE 2014. https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/efanfas3_textevideo1_social_learning.pdf

de la communauté d'apprentissage et il développe, dans certains cas même inconsciemment, de nouvelles compétences linguistiques et communicatives.

Le Social Learning est avant tout un apprentissage social : il n'y a plus de « détenteur » unique du savoir et de la connaissance mais un échange de savoirs, de compétences et d'expériences entre personnes. Cette démarche collaborative de transmission des savoirs a réellement évolué avec le développement des technologies du Web 2.0 qui permettent, aujourd'hui très facilement, de rassembler, d'ordonner et de transmettre des informations et des savoirs.⁹⁷

Il est opportun de mettre en évidence que le centre de ce type d'apprentissage consiste dans le travail entre pairs : l'apprenant, en effet, outre à ne pas poursuivre des objectifs tout seul, il cherche à les atteindre avec ses pairs. Le fait de travailler avec ses camarades influence fortement le processus d'apprentissage de l'élève d'un point de vue psychologique, puisqu'il n'est pas un écouteur passif d'une leçon, il se sent au contraire plus participe au travail vu qu'il possède plus de responsabilités. Les élèves de notre projet nous permettront d'approfondir cette thématique, étant donné qu'ils ont pu bien profiter d'une activité centrée sur la contribution de chacun pour ses pairs.

Il repose sur la théorie de l'apprentissage social soutenue par le psychologue américain Albert Bandura, qui postule que l'enfant apprend davantage de nouveaux comportements en observant ses pairs et en imitant les modèles de comportement qui font l'objet de récompenses et non de punitions qu'en faisant l'objet d'un conditionnement. En effet, les êtres humains apprennent d'abord en imitant leurs pairs. Il en est ainsi chez l'homme depuis qu'il existe.⁹⁸

Dans ce contexte, on peut parler aussi de « mobilisation d'un système cognitif complexe », étant donné que plusieurs outils cognitifs sont impliqués et plusieurs compétences sont mobilisées :

L'exploitation d'outils à potentiel cognitif fait appel non seulement à des interactions avec l'enseignant, mais aussi avec les autres élèves, de sorte que l'apprentissage n'est plus conceptualisé comme un processus essentiellement transmissif, mais comme le résultat de la mobilisation d'un système cognitif complexe incluant les outils cognitifs présents dans la situation ainsi que toutes les

⁹⁷ C. Depover, T. Karsenti, V. Komis, « *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences* », cit., p. 6.

⁹⁸ *Ibid.*

formes d'interactions sociales susceptibles d'être mises en œuvre dans le contexte où l'apprentissage prend place.⁹⁹

Comme le contexte joue un rôle fondamental dans l'enseignement-apprentissage de la langue française, et des langues en général, la notion de « zone proximale de développement » se démontre nécessaire au moment où nous considérons l'intégration des TIC et l'apprentissage coopératif. Selon Lev Vygotski et son étude sur le développement précoce de l'enfant, la zone proximale de développement (ZPD), connue aussi comme la « zone de développement prochain », indique la distance entre ce que l'apprenant (l'enfant principalement) peut apprendre tout seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte. Il semble, en effet, que l'amélioration des compétences d'un enfant serait facilitée par la médiation d'un tiers dans son parcours d'apprentissage, qu'il soit un enseignant, un parent ou un pair. La distinction entre développement actuel et zone proximale a permis à Vygotski de souligner le sens du développement :

du social vers l'individuel. L'intervention du médiateur dans la ZPD permet à l'apprenant de dépasser ses compétences actuelles, et d'intérioriser des procédures acquises dans l'interaction sociale, pour qu'il puisse les mettre en œuvre de façon autonome.¹⁰⁰

Quel est alors le rôle joué par les nouvelles technologies par rapport à la zone proximale ? Il s'agit concrètement d'un outil de médiation, qui permet aux apprenants d'instaurer un rapport avec le français et les contenus du cours. Si, dans une approche traditionnelle, ce n'est que l'enseignant ou les pairs ceux qui agissent en tant que médiateurs, l'intégration du numérique offre une médiation technologique, qui rapproche l'élève de la langue française et de sa culture. La motivation qui naît à partir de cette médiation met ainsi l'apprenant dans des conditions plus aisées pour acquérir des compétences au niveau linguistique.

Le concept de ZPD constitue un étayage primordial pour la formation à distance, attendu que les dispositifs de FAD [Formation à distance] offrent une double médiation, l'une humaine, à travers la collaboration avec les pairs et les tuteurs et l'autre, technologique.¹⁰¹

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ F. Ferhani, Fatiha, « *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE* », cit., p. 71.

¹⁰¹ *Ibid.*

Par conséquent, il est utile que les enseignants de FLE soient à jour avec les nouveautés du monde du numérique et, en deuxième lieu, qu'ils soient en mesure de les intégrer dans leurs cours, en tant que médiateurs du savoir. La machine, dans ce sens, ne vise pas à substituer l'action humaine mais plutôt à l'enrichir en lui donnant un *plus* au niveau de contenus et de méthodes.

Comme nous venons de l'affirmer jusqu'ici, l'intégration des technologies, au moment où elles sont adéquatement employées, comporte un changement de perspective qui met en premier plan l'initiative de l'apprenant :

L'introduction des TIC crée un déséquilibre qui contribue à favoriser le changement sur le plan des pratiques et le passage à des modèles d'apprentissage privilégiant l'activité et l'initiative des apprenants.¹⁰²

Cela présente différentes implications sur l'action didactique et, en particulier, sur l'efficacité des méthodologies finalisées au développement des compétences. Après celle qu'on définit la « révolution copernicienne » des années 1970, l'impact de la nouvelle didactique des langues a engendré plusieurs interrogatifs, l'un desquels se demande comment la compétence communicative peut-elle se vérifier dans sa complexité¹⁰³. Il s'agit évidemment d'une question dont la réponse est le fruit de plusieurs réflexions et études. Tout d'abord, il faut souligner que, afin d'acquérir une compétence, surtout lorsqu'il s'agit d'apprentissage en ligne, la clé réside dans l'attitude mentale de l'apprenant. Celui-ci devrait en effet viser à obtenir des résultats excellents à travers l'utilisation de tous les médias à sa disposition¹⁰⁴. D'un côté, la volonté de développer au mieux certaines compétences serait l'élément motivant pour essayer différents types d'instruments ; inversement, la présence de nouvelles technologies et de différentes fonctions disponibles pourrait être en soi un aspect stimulant pour le développement des compétences. Au-delà de l'attitude mentale, ce qui contribue à l'acquisition de compétences linguistiques ce sont aussi les ressources utilisées. En ce qui concerne les compétences grammaticales, plusieurs sites web offrent grande variété d'exercices

¹⁰² C. Depover, T. Karsenti, V. Komis, « *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences* », cit., p. 13.

¹⁰³ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 94: “[...] come si può verificare la competenza comunicativa nel suo complesso, senza cioè spezzarla in frammenti che, presi singolarmente, non significano più nulla?”.

¹⁰⁴ F. La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, cit., cfr. p. 189.

interactifs à travers lesquels l'apprenant peut réviser les différentes structures grammaticales du français : les temps verbaux, les pronoms sujet et objet, les prépositions, les adverbes, entre autres. Comme nous l'observerons au cours de notre projet, deux caractéristiques fondamentales de ce type d'activités consistent premièrement, dans la correction immédiate des erreurs, qui permet à l'apprenant de se rendre compte tout de suite de ses faiblesses et il peut, donc, s'auto-évaluer ; deuxièmement, à chacun est souvent donnée la possibilité de répéter les activités autant de fois qu'il veut, en cherchant ainsi de comprendre ses fautes, de réviser la théorie et de ne pas commettre les mêmes erreurs. Encore, de nombreuses ressources authentiques sont présentes sur la toile et elles permettent à l'apprenant d'entrer en contact avec la langue française dans des contextes réels. Il s'agit par exemple de textes, de journaux (en ligne ou télévisés), de vidéos, de chansons et de livres électroniques. À tout cela, on ajoute la possibilité de pratiquer la grammaire directement à travers des échanges avec des natifs, d'une façon synchrone ainsi qu'asynchrone. Des ressources similaires se peuvent trouver également finalisées au développement des compétences lexicales. Plusieurs activités en ligne ainsi qu'une énorme variété de matériel authentique proposent différents exemples de l'usage du lexique dans le monde francophone. En plus, il est bien de souligner que toutes ces activités sont utiles non seulement en classe, mais aussi dans le but de récupération ou d'auto-apprentissage. Les activités que nous avons proposées aux élèves auront en effet pour but d'un côté, l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances, de l'autre, la révision des concepts déjà appris.

Pour conclure, nous pouvons souligner encore une fois les nombreuses potentialités que les TIC offrent dans le cadre de l'enseignement du FLE, en particulier dans ces dernières années, où l'énorme diffusion des technologies n'a pas laissé la didactique exempte. Le monde du numérique rend accessibles différents dispositifs électroniques et plusieurs ressources en ligne, dont les professeurs qui visent à une didactique du français de qualité peuvent bien profiter. Transmettre des connaissances et des compétences ne signifie pas enseigner un savoir banalisé puisque, comme nous le rappelle Ugo Fabietti, cela indique trouver les mots justes pour rendre participe le débutant de la connaissance de celui qui dédie sa vie à ces savoirs¹⁰⁵. Dans cette

¹⁰⁵ Ugo Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori, Milano, 2010, cfr. "Prefazione": "Divulgare non significa trasmettere un sapere svilito e banalizzato, ma trovare le parole giuste per rendere partecipe anche il principiante o il profano della conoscenza di chi, per mestiere, alla conoscenza si dedica."

perspective, l'enseignant de français langue étrangère serait engagé dans un parcours d'enseignement-apprentissage qui viserait à l'innovation et à une amélioration continue. Ce que les nouvelles technologies permettent de faire, c'est de ne pas se contenter des résultats que le monde du FLE a garanti jusqu'à ce moment, de regarder au futur et de relever les considérables défis que le numérique nous propose.

2

APPRENDRE LA GRAMMAIRE ET LE LEXIQUE FRANÇAIS À TRAVERS LES NOUVELLES RESSOURCES NUMÉRIQUES : UN EXEMPLE CONCRET

Ainsi, l'usage des technologies dans le cadre de la didactique du FLE doit être bien géré par le professeur en respectant les conditions et les temps d'apprentissage de ses élèves. Pour ce faire, il est important qu'il ait une bonne formation théorique et aussi une bonne maîtrise des outils dont il a besoin.¹⁰⁶

L'enseignement du français langue étrangère englobe plusieurs aspects et nombreuses compétences, à partir desquelles chaque enseignant organise ses leçons. Au fil de l'histoire de la didactique du FLE, les éléments auxquels les professeurs se sont le plus dédiés sont principalement la grammaire et le lexique. C'est précisément sur ces deux aspects que notre étude se focalisera, en essayant de proposer une perspective innovante dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des compétences grammaticales et lexicales en langue française. À cet égard, il est opportun de souligner que, si la didactique du FLE se focalise déjà largement sur ces deux aspects linguistiques, les méthodes employées pour les traiter ne s'avèrent pas toujours les meilleurs et les plus efficaces. D'un côté, la grammaire représente la compétence dont les cours de français s'occupent principalement, en lui dédiant plusieurs heures en classe ainsi qu'à la maison. Toutefois, la perception de cette compétence est pour la plupart des cas altérée, puisque les apprenants finissent souvent par la considérer comme difficile, ennuyante ou peu stimulante. De l'autre côté, le lexique aussi est fréquemment au centre de l'apprentissage du français, et il est à même de susciter plus d'intérêt parmi les élèves. Selon ces derniers, il est pourtant assez compliqué d'acquérir des termes à partir d'interminables listes de mots hors contexte. Dans les deux cas, il est possible de mettre en évidence que la faiblesse principale consiste dans les méthodes employées pour transmettre ces compétences, autrement dit, dans la façon à travers laquelle les compétences ainsi que les contenus grammaticaux et lexicaux sont présentés.

¹⁰⁶ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 58.

Une réponse à cette situation, qui risque de déboucher sur une stagnation de l'apprentissage linguistique, peut se retrouver dans l'intégration des nouvelles technologies en classe de FLE. Comme nous l'avons déjà anticipé dans le premier chapitre et comme nous le verrons dans les pages suivantes, le monde du numérique est caractérisé par différents atouts qui ont l'opportunité de contribuer au renouvellement de l'enseignement-apprentissage des compétences grammaticales et lexicales en langue française. Ce qu'il est possible d'appeler une « révolution technologique » représente en général une nouvelle façon de voir le monde qui nous entoure et de le comprendre. Ces ressources peuvent, plus en particulier, marquer la didactique du FLE grâce à la multiplicité d'outils à disposition. Nous pouvons en effet considérer l'univers technologique comme une énorme « boîte à outils » qu'il faut bien apprendre à utiliser avant de l'insérer dans un contexte scolaire. Les plateformes éducatives, par exemple, constituent un pont entre les enseignants, les élèves et leurs familles, grâce aussi bien aux fonctions informatives, telles que l'envoi des notes, les absences, les retards ou tout genre de communications, qu'aux fonctions formatives, à savoir les documents, les présentations et tout le matériel finalisé à l'apprentissage. Plus en général, la vaste gamme de dispositifs et d'applications que le réseau offre permet l'enrichissement et la diversification des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des compétences linguistiques, outre à constituer, de façon complémentaire, un moyen de développement des compétences numériques¹⁰⁷. Vue l'ampleur des ressources technologiques et l'influence qu'elles ont sur les utilisateurs, il est fondamental de tenir compte de certains facteurs, tels que la responsabilité et la prise de conscience des instruments proposés aux apprenants, afin de mener un enseignement responsable et efficace :

Pour cette raison, nous considérons réellement important un usage conscient de toutes les technologies dont une école peut disposer pour mener un enseignement responsable et surtout adéquat aux compétences des élèves qui apprennent le français comme langue étrangère.¹⁰⁸

Pour que les TIC agissent sur l'enseignement-apprentissage des compétences grammaticales et lexicales, il faut avant tout prendre en considération certaines conditions

¹⁰⁷ A. B. Soto Cano, « *Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: Reflexiones generales desde la didáctica de Fle* », cit., cfr. p. 9.

¹⁰⁸ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 58.

qui ne sont pas strictement linguistiques, mais qui s'avèrent nécessaires au moment de la concrétisation des leçons.

Pour que les TIC soient des instruments efficaces dans le bon déroulement de l'enseignement du français langue étrangère, il y a certaines conditions préalables qu'il ne faut pas ignorer. Indéniablement, la suffisance de locaux, la suffisance des salles de cours, la suffisance de matériel, la suffisance de documentation accessible, la suffisance des laboratoires ou salles de ressources et en fin la suffisance de l'électricité sont des éléments qui favorisent et assurent la réussite de la mise en place des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français et même d'autres langues.¹⁰⁹

En plus de tous ces facteurs concernant l'intégration du numérique dans la salle de classe, des éléments similaires sont requis pour pouvoir renouveler l'apprentissage du français au moment où l'apprenant se trouve à la maison aussi. La disponibilité et l'accès à certains outils, tels que l'ordinateur ou le portable, et la suffisance d'internet sont déjà des facteurs à ne pas sous-évaluer. À tout cela, deux facteurs incontournables s'ajoutent, à savoir la formation théorique des enseignants sur le plan technologique ainsi que des contenus didactiques, et la maîtrise des outils.

Dans ce chapitre, nous analyserons un exemple concret d'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Nous nous focaliserons sur l'acquisition de compétences grammaticales et lexicales à travers une perspective innovante du point de vue des méthodologies et des instruments employés. Parmi les objectifs fixés, il est intéressant de remarquer la fonction de responsabilisation et d'autonomisation didactique que ce projet a envisagée. Grâce aux ressources numériques choisies, les apprenants ont eu l'opportunité de se confronter à leur propre méthode d'étude utilisée jusqu'à ce moment pour apprendre le français. Cette réflexion et cette prise de conscience au niveau méthodologique ont été mises en œuvre à travers les différentes activités proposées, qui demandaient aux apprenants de se mettre en jeu en première personne. C'est justement ce point qui marque le tournant du projet : le centre du binôme enseignement-apprentissage ne consiste pas dans la transmission des savoirs de la part de l'enseignant envers ses élèves, il est en revanche le résultat d'une construction de connaissances opérée par les apprenants mêmes, selon une empreinte constructiviste. Chacun est appelé à jouer un rôle actif dans son parcours d'apprentissage

¹⁰⁹ J. I. Abah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) dans un environnement des tic* », cit., p. 260.

et à développer une autonomie toujours plus grande envers ses compétences métacognitives.

Si les premières formes de dispositifs dédiés à la formation assistée par ordinateur étaient fortement influencées par le behaviourisme dans le sens où elles proposaient des activités (exercices basés sur les automatismes) basées sur la dyade stimulus/réponse, les nouvelles formes proposées depuis quelques années se veulent constructivistes dans la mesure où l'apprenant n'est pas invité à absorber des connaissances, mais à les construire en vue de les utiliser de manière autonome dans des situations de communication aussi variées que complexes.¹¹⁰

Par la suite, nous examinerons tout d'abord le contexte et les buts du projet d'intégration du numérique dans une classe de FLE pour nous focaliser ensuite sur les différents outils employés ainsi que sur les activités proposées. Nous prendrons en considération chaque ressource utilisée, afin de démontrer de la manière la plus précise possible les différentes étapes qui caractérisent ce cas particulier.

2.1 Le numérique dans une classe de FLE au lycée : contexte et buts du projet

Le projet que nous allons analyser concerne l'intégration du numérique dans une classe de français langue étrangère. Plus précisément, les destinataires de cette recherche comprennent onze élèves en première année du lycée linguistique « Celio-Roccati » de Rovigo. Étant donné le type de lycée, les langues étrangères occupent une place de premier plan et plusieurs heures sont consacrées à la langue française, entre autres. En début d'année, ces onze élèves possédaient un niveau de français défini entre A1 et A2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues¹¹¹ : en effet, certains apprenants avaient déjà étudié le français, tandis que d'autres s'approchaient à cette langue étrangère pour la première fois. Le projet s'est déroulé entre les mois d'avril et de juin, tous les élèves ont donc eu quelques mois depuis septembre pour commencer à jeter les bases de la langue française.

En ce qui concerne les contenus abordés, ils se divisent en deux catégories principales : la première comprend des sujets sur le plan grammatical, tandis que la

¹¹⁰ M. El Bouazzaoui, « *Les enjeux de l'intégration des TICE dans l'apprentissage de la langue étrangère : le cas du FLE* », cit., p. 41.

¹¹¹ Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Grille pour l'auto-évaluation : rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb
57

deuxième se concentre sur des champs lexicaux. Dans les deux cas, il s'agit de thèmes qui ont été abordés en classe avec l'enseignant et qui ont été donc déjà étudiés par les apprenants. Toutefois, en tant qu'élèves de première année, il a été jugé plus opportun de réviser les thématiques afin de les fixer. D'un point de vue syntaxique, les sujets abordés ont été les suivants : la forme interrogative introduite par le présentateur *est-ce que*, les adjectifs possessifs, les articles contractés, les verbes du premier et du deuxième groupe au présent de l'indicatif. Sur le plan lexical, les domaines suivants ont été abordés : la famille, la description physique et du caractère, les goûts et les préférences, les nationalités¹¹². Le premier objectif du projet consiste alors dans l'acquisition des contenus grammaticaux et lexicaux que nous venons de citer, à travers plusieurs activités qui visent à mettre les apprenants dans des conditions favorables à la révision et à la sédimentation des concepts ainsi que des compétences.

Le deuxième but concerne la familiarisation et le rapprochement vers les outils numériques dans le cadre de la didactique. Cela signifie que les apprenants s'habituent à voir dans les technologies des instruments non seulement ludiques mais aussi utiles à leur parcours d'apprentissage. À travers les activités proposées en ligne, ce projet cherche à susciter l'intérêt des apprenants ainsi qu'à augmenter leur motivation envers l'étude du français, en leur faisant entrevoir le *plus* que le numérique peut leur offrir. En premier lieu, les TIC donnent aux élèves l'occasion de sortir de la limite spatio-temporelle qui caractérise la routine scolaire, en leur permettant d'imaginer l'apprentissage du français dans d'autres contextes, hors des murs et des heures de l'école¹¹³. En deuxième lieu, ce qu'il faut toujours garder à l'esprit au moment où on apprend une langue c'est l'importance de la façon dont les sujets sont enseignés. Dans le cas de la grammaire, par exemple, même s'il est certain qu'elle joue un rôle fondamental pour la langue, étant donné qu'elle représente son squelette, il n'est pas du tout facile de détecter la manière la plus efficace pour l'enseigner. Il ne s'agit pas en effet uniquement de donner des règles aux apprenants et leur demander de les appliquer dans des exercices. L'apprentissage de

¹¹² Il est important de souligner que les élèves ont eu la possibilité de se confronter à d'autres domaines pendant qu'ils faisaient leurs exercices (il suffit de penser aux chiffres, aux mois de l'année, aux couleurs, entre autres).

¹¹³ Attilio Galimberti, "Riflessioni sulla didattica a distanza", ANILS, 13 Marzo 2020, <http://www.anils.it/wp/riflessioni-sulla-didattica-a-distanza/> cfr.: "avere la possibilità di uscire dal vincolo spazio-temporale che caratterizza la routine quotidiana scolastica."

la grammaire, ainsi que du lexique, prévoit le développement de compétences et leur acquisition à long terme.

Enseigner le français comme langue étrangère ne signifie donc pas enseigner des règles de grammaire et demander aux élèves de les appliquer uniquement à travers des exercices structuraux, mais c'est surtout conduire les élèves vers l'apprentissage de la langue-culture et enseigner en ciblant le développement des compétences linguistiques, afin que ce que les élèves apprennent à l'école puisse intégrer leur personnalité, et surtout puisse leur donner envie d'approfondir ce qu'il est impossible de faire à l'école, vu le nombre d'heure exigé, en utilisant les instruments technologiques à partir du modèle appris en classe.¹¹⁴

Comme l'affirme Favata, une autre cible de l'enseignement-apprentissage de la langue française consiste dans l'opportunité de donner envie aux apprenants d'approfondir ce qu'ils étudient en classe et, dans ce but, les technologies ainsi que le réseau peuvent sans aucun doute aider et faciliter les recherches et les approfondissements. L'ennui qui prend souvent place dans l'esprit des jeunes apprenants lorsqu'ils entrent en contact avec les unités de leurs manuels scolaires a l'opportunité d'être de plus en plus limité grâce à l'avènement des TIC. Cet avantage implique quand même une bonne préparation de la part des enseignants, étant donné qu'ils se trouvent face à la complexité de cette innovation pédagogique :

[...] l'enseignant du français langue étrangère FLE a un grand besoin de tirer le plus grand profit de cet outil fascinant et efficace pour motiver ses apprenants à acquérir les compétences de communication langagière, en rendant ses cours plus vivants et diversifiés. Cela implique une demande de préparation et de formation de l'enseignant du FLE dans le domaine des Technologies de l'Information et Communication. Or, par manque de formation, beaucoup d'enseignants n'osent intégrer les technologies de la communication dans leur pratique de pédagogie. L'intégration des TIC dans l'enseignement du français constitue une innovation pédagogique complexe. Elle demande des changements selon plusieurs dimensions : habiletés des enseignants (maîtrise de l'outil informatique), réforme des méthodes pédagogiques traditionnelles (pédagogie centrée sur l'étudiant, révision du rôle de l'enseignant, formation, tant initiale que continue des enseignants etc.) et outils d'enseignement.¹¹⁵

¹¹⁴ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 65.

¹¹⁵ J. I. Abah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) dans un environnement des tic* », cit., p. 262.

En ce qui concerne l'aspect de la motivation, qui est à la base de l'acquisition, il est possible d'individuer certaines habiletés motivantes directement liées aux cadres grammatical et lexical. Otto Jespersen utilise l'expression « *inventional grammar* » (du latin « *invenire* », c'est-à-dire « trouver ») afin d'indiquer toutes ces activités qui renvoient aux plaisirs primaires des hommes, tels que la satisfaction de découvrir, de trouver, d'inventer. Dans le contexte de l'apprentissage de la langue française, toutes ces actions peuvent trouver leur place dans la mesure où les activités proposées sont organisées d'une façon à ce que l'apprenant soit appelé à découvrir les règles, à leur donner une forme et à les systématiser à travers un schéma pour les intérioriser¹¹⁶.

Outre les objectifs linguistiques et méthodologiques que nous venons d'examiner, le projet développé dans la classe de FLE vise également à un but plus général qui pourrait toucher différentes nuances de l'apprentissage. Dès le début du projet, les élèves ont été appelés à réfléchir sur leur méthode d'étude des langues, en particulier de la langue française. Pour des jeunes en première année de lycée, il n'est pas évident et habituel de se livrer à examiner sa propre manière d'apprendre et de construire son propre bagage culturel. Le terme « méthode » vient du mot grec *méthodos*, qui signifie « route », « direction vers une destination »¹¹⁷. Cette perspective rend bien l'idée d'apprentissage en tant que voyage, chemin vers une destination qui implique, avant tout, le développement d'une autonomie progressive et d'une prise de conscience de ses propres compétences. Ces deux objectifs, autonomie et prise de conscience, jouent une fonction de phare à l'intérieur du projet, étant donné que les apprenants ont eu l'occasion de réfléchir sur leur niveau linguistique de français et ils ont pu essayer des activités visant à l'auto-apprentissage et à une autonomie progressive d'acquisition de la langue. Aujourd'hui, plusieurs études se concentrent sur le *life-long learning*, c'est-à-dire la capacité d'apprendre des connaissances et des compétences tout au long de la vie, dans chaque situation que nous vivons (aussi bien professionnelle que sociale) et sans la nécessité d'être continuellement guidés par un enseignant, puisque chacun devient autonome et responsable de son parcours d'éducation. Toutefois, il ne s'agit pas d'une

¹¹⁶ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 36: “Scoprire, trovare, «inventare», sono attività motivanti in quanto rappresentano un piacere primario degli esseri umani, insieme al dare forma, al sistematizzare le proprie scoperte, al collocarle in uno schema che permetta di farle proprie.”

¹¹⁷ S. Andrich Miato, L. Miato, *La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo*, cit., cfr. p. 170.

compétence innée et immédiate, c'est pourquoi le monde scolaire a le devoir de favoriser l'autonomisation de l'apprentissage :

L'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir. Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer de toutes les décisions concernant la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition et l'évaluation de l'acquisition.¹¹⁸

C'est à travers le développement du contrôle de son propre apprentissage que chaque élève comprend comment s'organiser, se motiver et autodéterminer son parcours scolaire. Avant de connaître des contenus et d'apprendre des savoirs, il est en effet fondamental de connaître soi-même pour réussir à gérer ses méthodes d'étude. Plus concrètement, se connaître signifie observer ses propres comportements et états d'âme, en essayant d'individuer les causes internes et externes qui sont à la base de ses propres actions et de ses propres sentiments¹¹⁹.

Parmi les instruments qui peuvent le plus aider les élèves à travailler sur la prise de conscience de leur niveau linguistique, de leur méthode d'étude du français et de leur rapport avec les nouvelles technologies, l'outil du questionnaire prend une place remarquable. Les élèves qui ont participé à ce projet ont rempli deux questionnaires : un pré-questionnaire avant de commencer toutes les activités, et un questionnaire conclusif finalisé à la réflexion de l'expérience dans sa totalité. Le pré-questionnaire se compose de trois sections principales : la première concerne le rapport de chaque apprenant avec la langue française, la deuxième se focalise sur les styles d'apprentissage et sur les méthodes d'étude, alors que la troisième porte l'attention sur les nouvelles technologies. Nous allons ci-dessous analyser ces trois sections du pré-questionnaire, dans le but d'essayer de connaître les élèves en question aussi bien du point de vue linguistique que de l'utilisation des nouvelles technologies dans le parcours d'apprentissage du FLE. La plupart des questions sont fermées, d'autres sont ouvertes : cette modalité mixte nous a permis à la fois de fournir des repères aux élèves, leur assurant en même temps de

¹¹⁸ M. El Bouazzaoui, « *Les enjeux de l'intégration des TICE dans l'apprentissage de la langue étrangère : le cas du FLE* », cit., p. 41, en citant Barbot, Marie-José, *Les auto-apprentissages, Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, 2000, p. 22.

¹¹⁹ S. Andrich Miato, L. Miato, *La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo*, cit., cfr. pp. 158-159.

s'exprimer librement dans les questions ouvertes. Avant d'envoyer ce questionnaire aux élèves, j'ai invité les élèves à prendre le temps de réfléchir à leurs atouts et faiblesses, en leur expliquant l'importance de s'arrêter quelquefois à réfléchir sur ses atouts et ses faiblesses d'apprentissage, afin de pouvoir s'améliorer et rendre son propre parcours plus efficace.

Dans la première section, chaque élève examine son rapport avec le français, à partir du temps consacré à l'étude de cette langue jusqu'aux motivations qui l'ont mené à choisir cette langue étrangère à l'intérieur du parcours scolaire. Dans le but de rendre les apprenants plus responsables de leur projet éducatif linguistique, il est fondamental de tenir compte de leurs niveaux de départ pour équilibrer les activités, sélectionner leurs nécessités et faire une comparaison entre les niveaux initiaux et les compétences développées à la fin de l'année¹²⁰. Dans notre cas, il est utile de savoir que la plupart des élèves étudient le français langue étrangère depuis le collège (72,1%), alors qu'un apprenant n'a commencé à se rapprocher de cette langue que depuis septembre (c'est-à-dire depuis le début du lycée), un autre l'étudie depuis l'école primaire et un autre élève est bilingue italien-français et parle français avec sa famille. Au moment où ils ont choisi de s'inscrire au lycée linguistique, chacun a décidé les langues qu'ils désireraient apprendre. Il est alors intéressant de découvrir les raisons pour lesquelles ils ont inséré la langue française dans leur programme d'études. Selon les réponses au questionnaire, la majorité des élèves a choisi d'étudier le français parce que c'était une langue déjà connue et qu'ils visaient donc à approfondir leurs compétences (36,4%), ou bien sous conseil d'autres personnes qui leur ont suggéré cette langue (27,3%). L'autre partie de la classe considère comme raisons principales de son choix l'intérêt pour le français en tant que langue fascinante (18,2%) et le désir de se rapprocher de la culture francophone : étudier le français permettrait en effet de lire des œuvres littéraires, regarder des films ainsi qu'écouter des chansons en langue originale sans devoir dépendre des traductions (18,2%). En plus de souligner la raison principale de son choix, chaque élève a été invité à choisir – à partir d'une liste donnée¹²¹ – trois adjectifs qui, à son avis, décrivent le mieux la langue française. L'adjectif « romantique » occupe la première place et semble représentatif de la langue et de la culture françaises selon la plupart des apprenants.

¹²⁰ *Ivi*, cfr. pp. 36-37.

¹²¹ Liste des adjectifs : romantique, entraînant, musical, diplomatique, littéraire, amusant, ancien, compliqué, monotone, ennuyant.

Deuxièmement, le français est décrit comme « entraînant » et, en troisième lieu, comme « musical » et « diplomatique ». Certains le décrivent comme une langue « littéraire », « amusante » et « ancienne », mais aussi « compliquée ». Personne ne la trouve « monotone » ou « ennuyante ». Puisqu'étudier une langue étrangère implique aussi entrer en contact avec les natifs, les lieux et la culture cible, il est important de savoir si quelqu'un a déjà eu la possibilité de faire une expérience à l'étranger, dans un pays francophone. Plusieurs élèves parmi ceux qui ont répondu au questionnaire n'ont jamais eu l'opportunité de se rendre en France ou dans un pays francophone. Toutefois, le restant 27,3% affirme y être allé en vacances une semaine ou pendant cinq mois, ou bien d'y avoir vécu pendant une période de trois mois.

La deuxième section du pré-questionnaire porte l'attention sur les styles d'apprentissage du français. Ces questions donnent aux élèves l'occasion pour réfléchir sur leur méthode d'étude, en faisant ressortir les atouts et les faiblesses de chacun. Cette réflexion métacognitive a le but de permettre à ces apprenants de devenir plus conscients de ce qu'ils font. Se poser des questions sur le sens de ses propres actions représente en effet la meilleure façon d'améliorer ses résultats scolaires, étant donné que ces réflexions métacognitives fournissent aux élèves les outils nécessaires pour affronter les défis scolaires¹²². Bien que les styles cognitifs puissent changer le long du temps et selon l'environnement, celle qu'on appelle la « réflexion métacognitive » constitue la voie royale pour dépasser certains obstacles, tels que la peur de faire des erreurs ou la crainte d'être ridiculisé par les pairs. C'est grâce à la réflexion que l'élève est stimulé à prendre conscience des différentes approches envers les tâches linguistiques et, par conséquent, à s'habituer à être plus flexible dans les méthodes employées et à choisir celles qui lui conviennent le plus¹²³. À partir des réponses du pré-questionnaire, nous pouvons affirmer que tous les élèves participant au projet croient que le français ne s'apprend pas en se focalisant uniquement sur les leçons en classe et les exercices, et non plus en l'étudiant seulement hors de l'école, à travers des voyages ainsi que des ressources authentiques. Selon ces élèves, l'acquisition de la langue française implique deux aspects complémentaires qu'il ne faut pas sous-estimer : d'un côté, il semble fondamental d'étudier la langue à l'école, pour pouvoir construire des bases solides ; de l'autre, les

¹²² *Ivi*, cfr. p. 56.

¹²³ *Ivi*, cfr. p. 160.

expériences dans la vie réelle et dans des contextes francophones sont aussi estimées essentielles afin de développer les compétences communicatives adéquates. À ce propos, il est intéressant de voir que, parmi les quatre macro-compétences linguistiques, c'est la production orale celle que presque la moitié de ces élèves préfèrent lors qu'ils pratiquent le français (45,5%). Certains se trouvent plus à leur aise pendant les activités de compréhension orale (27,3%), tandis que d'autres pendant la lecture et la compréhension écrite (18,2%), et seulement le 9,1% préfère la production écrite. Plus concrètement, la plupart des élèves considèrent comme leurs atouts la compréhension orale (72,7%) et le lexique (63,6%), suivis par la conversation et l'interaction orale (45,5%), la compréhension écrite (27,3%) et la grammaire (27,3%). Seulement 18,2% des élèves définit comme son point fort l'écriture et un faible pourcentage des participants (9,1%) considère que son point fort est la production orale pour exposer des contenus. De l'autre côté, les principales faiblesses des élèves participant au questionnaire sont d'ordre grammatical (54,5%), mais peuvent concerner aussi la compréhension écrite (45,5%) et la production orale pour exposer des contenus (45,5%). Pour 36,4% des participants, un autre point faible est l'interaction orale ; le lexique et la compréhension orale représentent un obstacle pour 18,2% des participants, tandis que pour 9,1% des élèves c'est l'écriture. À cette phase de prise de conscience, suit une phase de réflexion sur les actions et les outils qui pourraient les aider à améliorer leurs compétences en français. Parmi les options à disposition, se concentrer sur la pratique de beaucoup d'exercices écrits représente l'une des solutions les plus partagées (54,5%). 45,5% des participants pense que d'autres activités pourraient contribuer à son progrès en FLE : lire des livres, des journaux et des magazines en français, transcrire les termes nouveaux, écrire et appeler un locuteur natif ou bien parler plus en français en classe. Écrire toutes les règles de grammaire au fur et à mesure qu'elles sont étudiées ainsi que regarder des émissions télévisées en français sont aussi des méthodes prises en considération par une minorité d'élèves. Grâce à ce type de réflexions, les élèves ont l'opportunité de commencer à s'habituer à prendre leur temps pour penser à leur propre style d'apprentissage. Tout au cours de leur parcours scolaire, ils pourront ainsi apprendre à mener des réflexions métacognitives et à prendre de plus en plus conscience d'eux-mêmes. Ces moyens constituent donc les bases pour favoriser,

dans le futur, le renforcement de leur autoestime et l'acquisition des compétences communicatives¹²⁴.

Après avoir fait le point de la situation sur le plan linguistique et sur l'aspect concernant les méthodes d'étude, il est nécessaire de se focaliser sur le rapport des élèves envers les nouvelles technologies et sur leurs expériences passées à propos du lien entre le monde du numérique et l'apprentissage du FLE. Il est possible, en effet, que, pendant les années à l'école primaire ou au collège, certains jeunes apprenants aient déjà profité des potentialités des ressources technologiques à travers leur intégration dans leur parcours d'apprentissage du français. Avant tout, un aspect intéressant sur lequel notre projet se focalise correspond à l'utilisation des plateformes didactiques. Les réponses au pré-questionnaire nous montrent que presque tous les élèves de la classe en question ont au moins entendu parler de ces plateformes. Étant donné que, comme nous l'approfondirons après, la plateforme choisie pour ce projet est *G Suite*, une suite d'outils et de logiciels proposée par Google, il est opportun de connaître si les élèves du lycée ont déjà eu l'occasion de se rapporter avec cet instrument. La plupart des apprenants a découvert l'existence et les fonctions de cette plateforme cette année, puisque leur lycée a décidé de se servir de *G Suite* pendant l'émergence sanitaire du Coronavirus (Covid-19). Tous les élèves affirment donc avoir commencé à utiliser cette plateforme grâce à l'école, exception faite pour un apprenant, qui dit l'avoir employée avant. Plus en général, c'est aussi l'utilisation de l'Internet finalisée aux tâches scolaires qui nous intéresse. Ces jeunes, si habitués à vivre une existence imprégnée de technologies, déclarent mener des recherches sur le réseau souvent ou bien chaque fois qu'ils doivent chercher quelque chose. Il n'y a que 9,1% qui affirme se servir de l'Internet seulement « quelquefois ». Outre que pour des recherches, le réseau offre l'opportunité de chercher des termes en français dans les dictionnaires en ligne et aussi de pratiquer la langue à travers des exercices ciblés. En ce qui concerne la première fonction, 72,7% des élèves affirment utiliser les dictionnaires en ligne parfois, et le restant 27,3% de s'en servir toujours. À propos du second aspect, il est possible de remarquer que presque la moitié de la classe n'a jamais fait d'exercices de français en ligne (45,5%) et le même pourcentage les a expérimentés dans le passé ou dans la situation d'émergence présente. Les restants affirment par contre s'exercer souvent en ligne. Qu'ils aient déjà utilisé ces ressources en

¹²⁴ Ivi, p. 166.

ligne ou pas, comment ces élèves considèrent-ils des activités de français en ligne ? Selon la plupart, ce genre d'exercices peuvent résulter sûrement utiles (90,9%), intéressants et amusants (81,8%). Ils les ont aussi définis stimulants (45,5%) et faciles (18,2%). Néanmoins, des aspects négatifs sont également soulignés ; certains estiment que ces exercices ne sont qu'une répétition de ceux qu'ils trouvent dans des manuels scolaires (27,3%) ; d'autres les trouvent ennuyants (9,1%).

Outre aux sites finalisés à la pratique des compétences grammaticales et lexicales, plusieurs autres ressources technologiques peuvent être intégrées dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Un outil très diffusé aujourd'hui et qui ne nécessite pas d'Internet consiste dans le logiciel de présentations *PowerPoint*. Comme on peut l'imaginer, la plupart des élèves connaissent ce logiciel de la suite Office, et ils l'utilisent presque toujours pour créer des diaporamas. Nous pouvons alors constater que, d'un côté, les apprenants d'aujourd'hui sont habitués à la création autonome de présentations ; de l'autre, il est important de les guider et de les conseiller au cours de leur recherche sur le réseau. Ces élèves sont en effet habitués à trouver en ligne les informations qu'ils nécessitent, qu'il s'agisse de textes ou d'images. Et pourtant, puisqu'il n'est pas certain qu'ils réussissent à sélectionner toujours correctement les informations, l'enseignant est appelé à jouer un rôle de guide, au moins au début de l'activité. Il est quand même intéressant de souligner qu'ils peuvent bien profiter du matériel authentique présent en ligne. Le réseau offre en effet de nombreuses ressources francophones, pour cela plusieurs apprenants exploitent cette opportunité pour pratiquer le français en s'amusant. C'est le cas par exemple des vidéos et des films en français, qui semblent être souvent regardés, aussi bien à la maison qu'en classe. Il est intéressant d'analyser les préférences de ces adolescents : d'un côté, ils préfèrent regarder des vidéos plutôt que des films entiers, probablement pour une raison de difficulté de compréhension, étant donné le niveau de leur français. De l'autre côté, ils montrent aimer écouter les chansons en langue française (72,7%), même quand ce n'est pas l'enseignant qui leur conseille ce genre d'activité. Cela reflète l'importance de la musique dans la vie des adolescents d'aujourd'hui et, par conséquent, cela nous suggère que les chansons peuvent constituer un outil efficace pour susciter l'intérêt des apprenants envers la langue française.

Lorsque nous parlons d'efficacité de méthodologies, nous ne pouvons pas oublier la valeur du contact direct avec un parlant natif. Aujourd'hui, les technologies fournissent

évidemment des outils précieux pour interagir avec d'autres francophones. Selon les réponses au pré-questionnaire, presque la moitié des élèves s'est mise en contact avec un natif d'une autre nationalité pour pratiquer une langue étrangère, aussi bien à travers des vidéo-appels que par l'échange de messages. Une bonne partie (36,4%) admet n'avoir jamais eu cette opportunité, mais ils voudraient bien l'essayer.

Deux autres outils numériques qui peuvent favoriser le développement de compétences communicatives sont le forum en ligne et la *learning community*. Tous les deux offrent une approche plus collective à la langue, étant donné qu'ils se fondent sur le concept de communauté d'apprenants. 45,5% des élèves du projet a participé quelquefois à un forum en exprimant son idée ; 27,3% a entendu parler de cette ressource, mais ne l'a jamais utilisée en première personne ; le restant 27,3% ne connaît pas du tout le forum. Pourtant, la majorité de ces apprenants est à connaissance du concept de *learning community* (72,7%), alors que les autres ne savent pas de quoi il s'agit ou ils ont seulement entendu ce terme. Alors que les ressources citées jusqu'à maintenant se trouvent en ligne et dans des contextes qui se détachent de la réalité scolaire, il existe des activités interactives offertes par les manuels didactiques. Chaque livre dispose désormais d'une version électronique, connue sous le nom d'*e-book*, qui intègre les activités du texte papier avec des exercices interactifs concernant la grammaire, le lexique, la prononciation et d'autres aspects communicatifs ainsi que culturels. Bien que le monde éditorial propose ce genre de ressources, il n'est pas évident qu'elles soient exploitées par tout le monde. Dans le cas de la classe participant à notre projet, il semble que plus de la moitié des élèves bénéficie de leur *e-book* de français pour faire les devoirs à la maison. D'autres affirment qu'ils n'ont jamais profité de la version électronique (18,2%) ou seulement en classe (9,1%), et d'autres encore déclarent qu'ils l'utilisent souvent (18,2%).

Pour conclure, après avoir analysé le rapport et la fréquence d'utilisation de différentes ressources numériques de la part des élèves, le pré-questionnaire s'est focalisé sur l'opinion des apprenants envers l'emploi des technologies et sur une perspective visant aux possibles stratégies futures d'apprentissage du FLE. En vue de la participation à ce projet, ces jeunes élèves imaginent que l'intégration d'exercices interactifs dans leur parcours d'apprentissage du français pourrait s'avérer très utile. 45,5% pense que ce type d'activités jouera un rôle essentiel pour leur motivation, puisqu'ils pourraient être plus stimulés à étudier le français. En plus de l'aspect motivationnel, le numérique viserait à

apporter des avantages sur le plan de l'acquisition de savoirs et de compétences. 36,4% soutient en effet qu'ils apprendraient mieux la langue française dans tous ses aspects. Aucune opinion contraire à l'intégration des TIC est avancée, pourtant quelques élèves (18,2%) ne se montrent pas complètement surs de l'efficacité des activités en ligne de FLE, étant donné que, à leur avis, ils pourraient y bénéficier seulement dans certains sujets grammaticaux ou lexicaux.

Il est intéressant de constater que, dans une perspective aussi bien présente que future, presque tous les élèves voudraient apprendre les langues étrangères à travers une alternance de papier et de numérique. Seulement 9,1% des élèves préféreraient continuer son parcours d'apprentissage des langues en employant uniquement les technologies, tandis que personne ne voudrait se limiter aux ressources papier. Nous allons tenir compte de ce genre de réflexions afin de vérifier, à la fin de ce projet, si l'opinion de certains va changer ou si elle va rester invariée.

2.2 Du logiciel *G Suite* à la plateforme *Classroom* : les outils employés et les activités proposées

Le rôle du linguiste est de décrire le champ du possible et d'en rendre compte. Le rôle de l'enseignant est de connaître ce possible, d'accepter sa validité linguistique, [...] tout en éveillant chez l'apprenant une conscience linguistique et une conscience langagière.¹²⁵

Le long d'un parcours d'enseignement-apprentissage du FLE, ainsi comme de toutes les langues étrangères, l'enseignant joue un rôle fondamental qui réunit en soi plusieurs aspects. Dans le but d'éveiller chez l'apprenant une conscience linguistique et langagière, il doit convenablement tenir compte de deux aspects essentiels entre autres, à savoir le genre d'activités proposées à ses élèves et les outils employés dans son action didactique. Avant d'analyser les activités et les ressources qui constituent notre projet, il est nécessaire de réaffirmer l'importance de la connaissance, de la part de l'enseignant, des potentialités, des fonctions ainsi que des risques des technologies qu'il va présenter en classe. Bien que les outils puissent être intuitifs et assez simples à utiliser, seulement une connaissance précise et approfondie des instruments permet la réalisation d'activités innovatives, motivantes et plus efficaces.

¹²⁵ J.-P. Cuq, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, cit., p. 69.

Parfois l'on parle des technologies en classe comme s'il s'agissait d'une mode, mais la réalité est bien différente : les technologies, si elles sont utilisées de manière correcte et ponctuelle, stimulent l'attention des élèves et surtout augmentent leur motivation à l'apprentissage. Toutefois, pour les utiliser il est nécessaire de connaître les stratégies didactiques pour mener un enseignement de qualité et surtout il faut être toujours à l'avant-garde, vue l'évolution continue des outils technologiques et des approches didactiques.¹²⁶

Dans notre cas, la prise de conscience des outils et des stratégies didactiques s'est avérée être déterminante pour le choix du logiciel et de la plateforme adéquats à nos nécessités. Le fait de recourir à une plateforme dérive de la volonté d'avoir un lieu virtuel où pouvoir premièrement collecter et partager le matériel avec les élèves, et, deuxièmement, donner aux apprenants la possibilité d'interagir entre eux et avec le professeur, en les rendant ainsi plus actifs dans leur apprentissage. Le logiciel et la plateforme choisis pour mettre en place ce projet d'intégration du numérique dans une classe de FLE sont respectivement *G Suite* et *Classroom*. Ce choix dérive de plusieurs facteurs, tels que la cohérence avec les outils déjà en usage dans le lycée choisi, surtout depuis l'émergence sanitaire du Coronavirus (CoVid-19), mais aussi la compatibilité entre les caractéristiques de cette plateforme et les nécessités didactiques des élèves en question. Il convient en effet de se rappeler de ce qui suit :

Le choix d'une plateforme doit se faire en fonction de la démarche pédagogique retenue pour un type de public défini, compte tenu des critères d'âge, de statut, de culture, d'objectif, de type de public et de type de savoirs visés.¹²⁷

G Suite est un logiciel constitué par plusieurs outils gratuits et très diffusés. Il s'est renouvelé à travers la création d'une extension finalisée au monde de l'éducation, connue sous le nom de *G Suite for Education*. Il s'agit d'une suite d'outils conçue pour soutenir les enseignants et les élèves dans leur action didactique, étant donné qu'elle donne aux enseignants la possibilité de

¹²⁶ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 58.

¹²⁷ F. Ferhani, « *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE* », cit., p. 68.

créer des opportunités d'apprentissage, simplifier les tâches administratives et inciter leurs élèves à faire preuve d'esprit critique, le tout sans perturber les processus en cours.¹²⁸

Au moment où l'établissement scolaire s'inscrit, tous les utilisateurs profitent d'une plus grande confidentialité et protection de leur vie privée, puisque *G Suite* ne comporte pas d'annonces publicitaires et n'utilise pas les informations personnelles à des fins publicitaires. En ce qui concerne la collaboration entre enseignant et apprenants, ce logiciel favorise le soutien et l'échange d'idées grâce à plusieurs applications qui peuvent être employées aussi bien en ligne qu'hors connexion. En plus d'encourager la créativité et l'esprit critique, les différents outils permettent de travailler avec les élèves individuellement, à travers des échanges personnalisés, ou bien avec des classes entières, en créant ainsi ce qu'on pourrait définir une *learning community*. *G Suite for Education* comprend, parmi ses différentes fonctions, le stockage, l'organisation et le partage de documents et de matériel sur le Drive, c'est-à-dire sur un espace *cloud*, dans ce cas illimité, que chacun a à disposition en ligne, auquel il peut accéder à n'importe quel moment et à partir de n'importe quel appareil¹²⁹.

Comme nous venons de le souligner, ce logiciel est constitué de plusieurs applications, chacune finalisée à des fonctions et à des buts spécifiques. Nous allons alors analyser brièvement les services principaux offerts par *G Suite*, en mettant en évidence les caractéristiques de ceux qui ont eu un rôle essentiel dans notre projet.

- *Gmail* : il s'agit de l'un des systèmes d'échange de courriers électroniques les plus connus dans le monde. À travers ce service, les enseignants peuvent échanger des e-mails sécurisés avec leurs élèves, aussi bien pour leur envoyer des communications et du matériel que pour répondre à des doutes et à des questions de la part des apprenants.
- *Google Meet* : dans le but de permettre aux élèves de continuer l'apprentissage en dehors de l'école, spécialement en cas d'émergence et de didactique à distance, cet outil représente le moyen approprié pour organiser des appels vidéo de manière synchrone entre l'enseignant et ses élèves à travers un

¹²⁸ GSuite for Education, Accueil, 2020, https://edu.google.com/intl/fr_fr/products/gsuite-for-education/?modal_active=none

¹²⁹ Francesco Leonetti, Rai Play, Scuol@casa, ep. 5 "G-Suite for Education" <https://www.raiply.it/video/2020/03/scuola-a-casa-s1e5-g-suitefor-education-28d9cd0c-ad7e-4797-ac85-9a10b9ff4c5c.html>

ordinateur, une tablette ou un smartphone. Après l’habilitation de cette application de la part d’un administrateur de l’école, l’enseignant peut programmer ses leçons à travers *Google Calendar* ou un lien. Les participants devraient être équipés d’un microphone et d’une webcam. Toutefois, en l’absence de ces outils, ils peuvent communiquer par chat textuelle¹³⁰. Cette ressource permet aussi d’enregistrer la leçon et de choisir la modalité de vision des participants : d’un côté, il est possible de voir seulement le visage de celui qui est en train de parler, de l’autre, il y a aussi l’opportunité de télécharger et de sélectionner une expansion en « grille », selon laquelle les vidéo appels peuvent afficher jusqu’à seize participants simultanément sur l’écran. Dans le cas de notre projet, j’ai bénéficié de cette ressource lorsque j’ai eu la nécessité de parler vis-à-vis avec les élèves pour leur présenter le projet, leur expliquer le fonctionnement de certains outils et leur illustrer les différentes étapes au fur et à mesure que le projet avançait. Vu que nous ne pouvions pas nous voir en présence en classe (à cause de l’émergence sanitaire), *Google Meet* s’est avéré être fondamental pour avoir un échange avec les élèves et pour leur montrer les activités futures à travers le partage de l’écran.

- *Docs, Sheet et Slides* : ces trois applications sont respectivement les équivalents de Word, Excel et PowerPoint de la suite Office. Le premier, Docs, ajoute à la fonction d’écriture d’un document, déjà présente dans Word, la possibilité de partager en temps réel le même document avec autant de personnes qu’on désire. Tous ceux qui sont autorisés à voir et à modifier le texte peuvent regarder les ajouts des autres utilisateurs en temps réel et apporter eux-mêmes des changements. Docs permet aussi de voir, de manière asynchrone, toutes les modifications ainsi que les noms de leurs auteurs et le jour et l’heure où les corrections ont eu lieu. Les mêmes caractéristiques liées à la synchronisation sont disponibles dans Sheet et Slides aussi. Ce qui différencie ces outils c’est leur fonction : Sheet sert comme feuille de calcul tandis que Slides est utilisé afin de créer des diaporamas de présentation. Les trois ressources se démontrent très utiles en cas de travaux de groupes à

¹³⁰ Cfr. A. Galimberti, “Riflessioni sulla didattica a distanza”, cit.

distance ou lorsque chaque élève doit partager son travail en ligne avec le reste de la classe.

- *Forms* : il s'agit d'un outil destiné à la création de formulaires, de questionnaires et d'enquêtes. Grâce à cette application, l'auteur du formulaire peut collecter et analyser les réponses à l'aide du *machine learning* (apprentissage automatique). Différents paramètres peuvent être choisis selon les nécessités de l'auteur, concernant par exemple le nombre des réponses que chaque participant peut envoyer, la possibilité d'apporter des modifications après l'envoi, la récolte des adresses mail, l'ordre des questions. C'est justement Forms qui a permis de créer non seulement les questionnaires initial et conclusif de notre projet, mais aussi différentes activités de grammaire et de lexique, comme nous l'approfondirons après.
- *Classroom* : cette plateforme mise à disposition par Google favorise et renforce la collaboration et la communication entre l'enseignant et ses élèves. Ils peuvent en effet organiser leurs devoirs, les envoyer et ajouter leurs commentaires depuis un emplacement centralisé. Avec Classroom, la gestion des cours devient plus efficace et interactive, puisque les professeurs peuvent « créer des cours, donner des devoirs, les noter, envoyer leurs commentaires et accéder à toutes leurs données depuis un seul et même endroit »¹³¹. Les élèves, de leur part, ne restent pas des récepteurs passifs de matériel. En revanche, ils sont appelés à participer activement au cours en répondant au professeur, en lui envoyant les devoirs et les activités accomplies, en collaborant avec leurs pairs. Il est intéressant de souligner aussi que les enseignants peuvent suivre mieux la progression de leurs élèves et formuler des recommandations personnalisées constructives. Cela répond au principe pédagogique « No child left behind », qui vise à encourager la personnalisation de la didactique et des parcours d'apprentissage, afin de n'abandonner aucun apprenant, quelles que soient ses faiblesses.¹³² Le long

¹³¹ Google for Education, Classroom, 2020, https://edu.google.com/intl/fr_fr/products/classroom/?modal_active=none

¹³² A. Galimberti, “Riflessioni sulla didattica a distanza”, cit., cfr: “La classe online, quindi, anche in situazioni di normalità risponde a un semplice e bellissimo principio pedagogico: “No Child Left Behind”, che tradotto secondo il nostro burocratese casalingo, significa “personalizzazione dei percorsi di apprendimento”.”

de notre projet, Classroom a joué un rôle fondamental aussi bien pour l'organisation du travail que pour la communication avec les élèves. Comme nous l'examinerons après, cette plateforme permet d'ordonner les devoirs, de déterminer quand envoyer et recevoir les tâches, de gérer les notes des élèves. Il s'agit d'une application Social Learning, étant donné qu'elle encourage la participation active des élèves et l'interaction entre eux ainsi qu'avec l'enseignant.

Ceux que nous venons de citer sont les outils à partir desquels nous avons organisé ce projet d'intégration du numérique dans une classe de FLE. Après avoir vu les caractéristiques générales de chaque ressource, nous allons maintenant analyser plus en détail leur fonction précise dans les différentes étapes qui constituent le projet. L'activité s'est en effet déroulée en cinq étapes principales, que nous pouvons schématiser de la façon suivante :

- 1) Présentation du projet (*Google Meet*) et Pré-questionnaire (*Forms*)
- 2) Activités de grammaire et de lexique (*Forms*)
- 3) Création d'une « Grammaire portative » et d'un « Glossaire portatif » (*Docs*)
- 4) Interview et Présentation orale (*PowerPoint* et *Slides*)
- 5) Questionnaire conclusif (*Forms*)

Chaque étape vise à développer des compétences spécifiques et à pratiquer la langue française selon différentes méthodes. Il est opportun de souligner que l'ordre des activités proposées n'est pas aléatoire, étant donné qu'il est possible de reconnaître une progression graduelle le long du parcours.

La première étape, qui consiste dans la présentation du projet et dans le Pré-questionnaire, lève le rideau du projet. Dans notre cas, la présentation s'est déroulée à travers une vidéo appel sur *Google Meet*, qui a permis d'instaurer un lien communicatif à distance entre le professeur, les élèves et moi. Au début, il a été nécessaire de se présenter et d'expliquer l'ordre et les buts des activités proposées, afin de rendre les élèves conscients des objectifs finaux sur lesquels ils doivent se focaliser. À ce moment, j'ai également décidé de nommer les différents outils numériques choisis pour ce parcours et j'ai montré, à travers le partage de l'écran, les étapes à suivre pour accéder à la plateforme *Classroom*, pour trouver le matériel didactique et pour remplir le questionnaire. Après

avoir chargé le formulaire sur la plateforme, j'ai laissé aux élèves une semaine pendant laquelle ils ont pu trouver le temps nécessaire pour le remplir. Comme nous l'avons vu auparavant, les buts principaux de ces questions initiales consistent dans une invitation à la réflexion métacognitive de la part des apprenants, qui sont appelés à penser à leur rapport avec la langue française, à leurs styles d'apprentissage et à la possibilité d'intégration des nouvelles technologies dans leur parcours de FLE. Commencer le chemin de ce projet par ces genres de réflexions signifie avoir déjà une vision plus globale et définie de son propre point de départ, qui comporte une meilleure prise de conscience sur les défis qui nous attendent.

Terminée cette première étape de présentation et de métaréflexion, ce sont les différentes activités finalisées au développement des compétences grammaticales et lexicales qui sont mises en place. La première section de travail sur la langue française est constituée de plusieurs exercices concernant aussi bien des sujets de grammaire que de lexique. Toutes ces activités sont créées à travers l'outil *Forms* de Google, qui permet de convertir un simple questionnaire dans un quiz et, par conséquent, d'attribuer un certain nombre de points à chaque question en activant la notation automatique. Même si nous considérerons les différentes activités ensuite en détail, il est important de souligner que les sujets sur lesquels ces exercices sont basés ont été décidés, en collaboration avec le professeur de français de ces élèves, selon leur niveau linguistique, leur parcours didactique et les unités d'acquisition abordées en classe. Du côté grammatical, nous distinguons par exemple les adjectifs possessifs et le présent des verbes du premier et du deuxième groupe ; du côté lexical, nous pouvons citer la famille et la description physique et du caractère. Qu'il s'agisse de syntaxe ou de vocabulaire, le point en commun qui caractérise toutes ces activités consiste dans les compétences qui sont mises en jeu. Dans ce cas, les exercices se fondent principalement sur la compréhension et la production écrite, étant donné qu'il est nécessaire de comprendre ce qui est écrit avant de choisir parmi les options ou avant d'élaborer des réponses. À certains moments, la compréhension orale aussi entre en jeu, puisque quelques exercices impliquent la vue de vidéos et la réponse à certaines questions. Afin d'acquérir les compétences et les savoirs abordés, de nombreuses techniques sont employées, telles que le cloze, le choix multiple, les techniques de manipulation, entre autres. Ces types d'exercices visent à fixer des mécanismes grammaticaux et lexicaux, autrement dit, à l'inclusion des *mental habits* qui

favorisent la systématisation consciente et la production correcte de formes linguistiques. Une fois ces « schémas » acquis, ils deviennent souvent partie intégrante du savoir de l'apprenant et ils peuvent toujours s'avérer utiles dans le futur.

Dans la troisième étape du projet, le focus s'est déplacé de la pratique de la langue à travers des exercices assez structuraux à une réflexion grammaticale et lexicale plus profonde. Le but de présenter aux élèves un espace où ils peuvent réélaborer les informations acquises et s'exposer en première personne se concrétise à travers deux activités similaires et complémentaires : la *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif*. Ces ressources d'apprentissage s'éloignent de la mécanique des exercices plus communs de grammaire et de lexique, étant donné qu'elles consistent dans la réflexion et la production écrite de règles et de définitions. Plus précisément, chaque élève est responsable d'une règle de grammaire qu'il doit d'abord expliquer, pour ensuite fournir des exemples pertinents. Toutes les règles proposées sont évidemment déjà connues par les élèves puisqu'elles font partie des sujets abordés aussi bien en classe que dans les activités de la deuxième étape du projet. Toutefois, les élèves se trouvent devant un défi assez nouveau de leur parcours d'apprentissage, à savoir être à même d'expliquer une règle grammaticale à leurs camarades, ce qui implique avant tout une compréhension et une intériorisation de la règle, ainsi qu'une capacité remarquable d'exposer et de motiver ses propres idées.

De la même façon, le *Glossaire portatif* réunit en soi plusieurs termes rencontrés le long des unités étudiées et chaque élève est appelé à écrire la définition de trois termes, donner leur prononciation, leur traduction, des exemples d'emploi de ces termes dans un contexte et, enfin, charger une image représentant chaque mot. À travers ces deux ressources, le parcours d'enseignement-apprentissage débouche sur un aspect fondamental de l'éducation, qui remonte à l'étymologie de ce terme. L'éducation peut en effet être définie comme le processus à travers lequel on aide l'élève à sortir (< *ex ducet*) ses potentialités, afin de développer soi-même, son rapport avec les autres et sa relation avec les différents milieux culturels avec lesquels il entre en contact¹³³. À ce propos, la création d'une grammaire et d'un lexique portatifs ne constituent pas uniquement de

¹³³ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 21: "L'educazione è il processo, studiato dalle scienze pedagogiche, in cui si *ex ducet*, cioè si aiuta ad emergere, ciò che il soggetto ha come potenzialità di sviluppo del sé (autopromozione), di rapporto con gli altri (socializzazione) e di raccordo con il suo e con altri ambienti culturali (culturizzazione)."

formes d'activité individuelle. Elles impliquent au contraire une révision et une collaboration de la part de tous les membres de la classe, étant donné que chacun donne sa contribution au niveau grammatical et lexical et insère sa règle ainsi que ses termes dans la grammaire et le glossaire de la classe.

Nous avons utilisé la ressource *Docs* pour cette activité collaborative (comme on l'a dit, il s'agit de l'équivalent de Word de *G Suite*). Cet outil permet d'écrire et de voir en temps réel les modifications apportées par les différents rédacteurs du document. Chaque élève peut ainsi lire les interventions de ses camarades, prendre inspiration pour écrire les règles qui lui ont été assignées et apporter des modifications ou des corrections aux travaux de ses copains. La métaréflexion linguistique devient ainsi un travail collaboratif qui demande la contribution de chaque composant de la classe.

La dernière activité proposée aux élèves avant de remplir le questionnaire conclusif consiste dans une présentation orale de deux membres de leur famille. Cette présentation doit comprendre les sujets abordés dans les activités précédentes, tels que la description physique et du caractère, les goûts et les préférences des personnes choisies. Plus concrètement, ce travail comprend deux parties : dans la première, les élèves interviewent deux membres de leur famille et organisent les réponses dans une présentation *PowerPoint* qu'ils vont ensuite charger sur un dossier établi sur le Drive. S'ils veulent éviter de charger les diaporamas, ils peuvent préparer leur présentation directement en ligne sur le Drive à travers l'outil *Slides*, l'équivalent de *PowerPoint*. Si cette première partie se focalise principalement sur l'élaboration des données et sur la production écrite, le deuxième moment de l'activité concerne plutôt la production orale. Les élèves vont en effet exposer les contenus de leur présentation oralement devant la classe, en testant ainsi la maîtrise de la langue française à l'oral (*fluency*) dans un discours préparé à la maison, mais aussi la capacité de répondre aux questions posées sans les avoir élaborées par avance. Comme il est possible de noter, il s'agit d'une activité conclusive, qui vise à donner aux élèves la possibilité de gérer les connaissances qu'ils ont acquises le long du projet et de les mettre en pratique en les contextualisant dans un milieu familier et personnel. Utiliser ses compétences et réélaborer ses savoirs représente un pas décisif pour passer d'une connaissance linguistique purement théorique à une compétence communicative plus complète et efficace dans des contextes communicatifs de vie réelle.

Comme le projet a commencé par un pré-questionnaire visant à faire le point de la situation tant sur le plan du niveau linguistique des élèves que des méthodes d'apprentissage du français employées, il est fondamental, à la fin du projet, de tirer des conclusions qui puissent donner une idée globale des conséquences des activités proposées. Pour faire cela, un questionnaire conclusif a été soumis aux élèves. Il a été chargé sur la plateforme *Classroom*, de façon à ce que chaque élève puisse avoir le temps nécessaire à la maison pour y réfléchir et pour le remplir. Comme on l'analysera plus précisément dans les paragraphes suivants, ce questionnaire a été créé à travers la fonction *Forms* de *G Suite* et les mêmes paramètres du formulaire initial ont été respectés. Différentes sections caractérisent ce questionnaire conclusif, puisqu'il vise à l'évaluation de toutes les sections du projet. En commençant par une analyse globale du travail, le formulaire se focalise sur une évaluation des activités en ligne de grammaire et de lexique, sur la *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif*, sur la présentation orale des diaporamas, pour arriver enfin à jeter un regard vers l'avenir de l'apprentissage du FLE et de l'intégration du numérique. Il est intéressant de remarquer que les questions posées dans ce questionnaire offrent aux élèves la possibilité de prendre conscience des atouts et des faiblesses qu'ils possèdent par rapport à l'étude de la langue française et de leur méthode d'apprentissage. Toutefois, cette activité conclusive vise également à se rendre compte de possibles changements qu'il y a eu à partir du début du projet, en ce qui concerne le rapport avec le français, l'emploi des nouvelles technologies, l'apprentissage collaboratif et l'acquisition de compétences en tant que sujets actifs de l'action didactique.

Après cet excursus général visant à donner une idée globale du parcours et des outils proposés aux élèves du lycée, il est nécessaire de s'arrêter à analyser chaque ressource. De cette façon, il sera possible d'examiner la structure de chaque activité, les sujets abordés, leurs buts principaux ainsi que les résultats des exercices, et, enfin, les fruits effectifs que les élèves ont pu cueillir de chaque activité.

2.2.1 La fonction *Google Forms* finalisée aux exercices de grammaire

Parmi les activités métalinguistiques, il en est une qui a pris une place si importante en classe de langue qu'elle a fini par s'imposer comme un de ses piliers, c'est l'exercice, et plus particulièrement, l'exercice de grammaire.¹³⁴

La classe de langue, aussi bien de français que d'autres langues étrangères, a toujours donné une place significative à l'étude de la grammaire, ossature de la langue et l'un des fondements pour l'acquisition des compétences communicatives. Au fil des siècles, l'activité qui s'est imposée le plus en classe de langue consiste dans l'exercice. Bien que plusieurs types d'exercices se soient développés, il est opportun de souligner que le principe de base est resté invarié : faire un exercice signifie appliquer une règle plusieurs fois afin de l'apprendre et de l'intérioriser. C'est en effet à travers la répétition de certains mécanismes que les hémisphères du cerveau s'entraînent à acquérir les différentes connaissances et compétences linguistiques. Ce type de réflexions dérivent, pour la plupart, des études behavioristes, qui fondent leurs théories sur le concept de structuralisme et débouchent, par conséquent, sur les exercices structuraux.

Il est nécessaire que le sujet procède à un certain nombre de répétitions qui doivent créer une habitude, un automatisme. Cette conception est à la base de la plupart des exercices. L'exercice est alors conçu comme une application d'une leçon.¹³⁵

En outre, il est intéressant de noter que l'exercice a pris une place prédominante dans les méthodes d'apprentissage de la grammaire. Ce type d'activité permet en effet d'appliquer les règles vues en classe et d'évaluer les connaissances apprises d'une façon mécanique et rapide.

Comme c'est en grammaire que la formalisation semble la plus facile, c'est la grammaire qui a traditionnellement fourni le plus d'exercices, surtout en morphosyntaxe. L'exercice, en effet, permet une évaluation simple et rapide. Il porte sur un problème bien délimité. Il sert le plus souvent à appliquer les règles vues dans une leçon, à contrôler les acquis et à évaluer.¹³⁶

Pourtant, il est opportun de rappeler que l'étude de la grammaire a toujours impliqué quelques points faibles dans l'expérience didactique des apprenants. S'il est vrai

¹³⁴ J.-P. Cuq, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, cit., p. 83.

¹³⁵ *Ivi*, p. 84.

¹³⁶ *Ibid.*

que la morphosyntaxe est fondamentale pour connaître l'ossature d'une langue, il est aussi certain qu'elle pose plusieurs problèmes aux élèves qui s'approchent d'une langue étrangère. L'étude de la grammaire est en effet souvent considérée comme une source d'ennui, d'effort et de démotivation pour tous ceux qui n'arrivent pas à comprendre les règles de syntaxe en profondeur, et qui préfèrent ainsi les apprendre par cœur. À ce propos, il faut considérer un facteur qui a une forte influence sur la motivation et le succès de l'apprentissage. Il consiste dans la méthode utilisée et proposée par l'enseignant, au moment où les sujets grammaticaux sont abordés. En effet, la façon par laquelle une thématique est proposée joue souvent un rôle plus significatif dans l'acquisition des règles, plus que le sujet de l'étude même. À la grammaire explicite, qui se fonde sur l'enseignement des règles grammaticales et qui se sert de schémas fermés déjà remplis, typiques des livres traditionnels, on oppose la grammaire implicite, basée sur la réflexion de la langue et sur des schémas ouverts que l'élève a la tâche de remplir selon ses représentations mentales. L'intuition et le plaisir de la découverte représentent deux aspects à ne pas sous-estimer dans le parcours d'apprentissage, étant donné que :

Le résultat de l'activité heuristique [...] permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.¹³⁷

C'est à partir de ces méthodes que nous pouvons distinguer deux termes souvent utilisés de manière interchangeable : l'exercice et l'activité. Le premier se distingue pour la répétition mécanique et l'autonomisation, tandis que la deuxième se focalise sur la réflexion métalinguistique et sur l'emploi de la langue :

ce n'est pas l'usage de la langue qui est en jeu, mais son emploi, c'est-à-dire son utilisation à des fins de communication.¹³⁸

Puisqu'il est commun que la mécanique des exercices risque d'empêcher une acquisition sereine et efficace des règles grammaticales, il est utile d'intégrer aux exercices des activités, dans le but de susciter l'intérêt des apprenants. Il est en effet certain que cela

¹³⁷ *Ivi*, p. 41.

¹³⁸ *Ivi*, p. 85.

fait échapper l'activité grammaticale à son aspect mécanique qui est bien souvent perçu comme rebutant [...] elle encourage à la réflexion individuelle et collective.¹³⁹

Dans le cas de notre projet, nous verrons que les différents exercices de grammaire et de lexique peuvent, dans certains cas, avoir des traits qui renvoient à des activités, puisqu'ils cherchent à stimuler la réflexion métalinguistique. En général, il est fondamental de prendre conscience du fait que, malgré la forme sous laquelle la grammaire est proposée, elle reste un pilier dans l'apprentissage d'une langue, comme le suggèrent les lignes suivantes :

Mais qu'elle entre par la grande porte ou qu'on la sorte par la fenêtre, la grammaire rode qu'on la veuille ou non autour de la classe de langue.¹⁴⁰

Afin d'améliorer et de rendre plus motivant l'apprentissage de la grammaire et du lexique français, il est intéressant de prendre en considération les apports innovatifs que les nouvelles technologies peuvent donner dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE. Ce qui distingue les exercices proposés dans notre projet, c'est justement qu'ils sont construits et organisés à partir d'un support technologique. L'outil dont nous sommes servis est *Google Forms*, ressource gratuite et sans publicité qui permet de réaliser des questionnaires ainsi que des statistiques et des évaluations pour chaque élève. Tout de suite, nous analyserons quelques-uns parmi les paramètres utilisés dans la création des exercices de grammaire et de lexique, et nous examinerons ensuite chaque exercice accompagné de ses résultats.

Dans le but de créer des exercices de grammaire ou de lexique, la fonction *Forms* résulte efficace puisqu'elle consent d'organiser les activités sous forme de questionnaire, à savoir à travers des choix multiples, des vrai ou faux, des questions aussi bien ouvertes que fermées. Avant tout, il est possible de choisir entre un module vide (c'est notre cas) ou un modèle préétabli. Le module vide consent d'organiser le formulaire de la façon qui nous convient le plus, selon nos goûts et nos nécessités. Il est possible de modifier le titre en haut à gauche de l'écran, et il est important de rappeler que les modifications apportées sont automatiquement enregistrées sur le Drive en ligne. En haut à droite de l'écran nous trouvons les icônes permettant de modifier la couleur du thème, de visualiser le formulaire

¹³⁹ *Ivi*, p. 87.

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 5.

en ligne ou encore de le partager. Au moment de la création du questionnaire, il est possible d'ajouter différents éléments, tels que des questions, des images, des vidéos, des zones de titre et des rubriques pour diviser le questionnaire en plusieurs parties. Parmi les différents paramètres que nous pouvons afficher, nous avons choisi d'insérer la barre de progression des questions et d'afficher le lien au cas où les élèves voudraient envoyer d'autres réponses. Cette option est à considérer comme un point fort de ces exercices en ligne, puisqu'ils donnent aux élèves la possibilité de répéter chaque activité autant de fois qu'ils désirent. Cette opportunité est presque impossible à envisager dans les livres papier puisqu'une fois terminé l'exercice, il faudrait seulement effacer les réponses de la page. Au contraire, à travers le numérique, les apprenants peuvent s'entraîner et pratiquer la langue plusieurs fois, et ils sont aussi en mesure de vérifier s'il y a eu des progrès ou si ce sont toujours les mêmes erreurs qui se répètent. Ce genre d'option vise à travailler sur l'autoapprentissage et sur la prise de conscience de ses propres efforts et progrès, qui aide l'élève à dépendre moins de l'enseignant et à connaître le plus son propre style. Dans ce cas, on peut parler de deux types de capacités : la capacité comportementale, qui consiste à

savoir utiliser les ressources mises à sa disposition y compris en témoignant d'une maîtrise technique dans le cas des ressources technologisées (et ne pas être perdu dès que l'on se retrouve seul, sans enseignant)¹⁴¹

et la capacité cognitive, c'est-à-dire :

conduire son apprentissage, soit s'auto-évaluer, comprendre ses erreurs et analyser comment on apprend (ne pas attendre seulement une note ou un corrigé).¹⁴²

En ce qui concerne les autres options, celle qui consent de trier les questions en mode aléatoire n'a pas été sélectionnée, étant donné que l'ordre que nous avons établi suivait déjà une logique. En outre, afin d'attribuer un certain nombre de points à chaque question et afin d'activer la notation automatique, il est nécessaire de choisir l'option pour convertir le formulaire en questionnaire. Par conséquent, il sera possible d'assigner des points à chaque question, de décider leurs paramètres et d'envoyer la note finale

¹⁴¹ M. El Bouazzaoui, *Les enjeux de l'intégration des TICE dans l'apprentissage de la langue étrangère : le cas du FLE*, cit., p. 44.

¹⁴² *Ibid.*

immédiatement après l'envoi des réponses. Selon notre choix, les répondants peuvent voir les questions aux réponses incorrectes, les bonnes réponses et le nombre des points. D'un côté, nous avons vu que c'est la possibilité de répéter les exercices plusieurs fois qui contribue à rendre l'élève plus autonome dans son parcours d'apprentissage ; de l'autre, cette autonomisation est rendue possible aussi par l'option de voir les résultats des activités immédiatement après l'envoi des exercices sans devoir attendre la correction de l'enseignant en classe. Cela ne veut pas sous-estimer le rôle de l'enseignant, dont l'explication des fautes est nécessaire, cela indique toutefois un tournant significatif dans la dimension d'apprentissage, puisque l'élève se trouve face à ses questions et à ses résultats, sans aucun intermédiaire.

L'apprenant a toujours une grande chance de voir sa performance immédiatement après ses exercices sans attendre des heures ou des jours pour que le professeur corrige son cahier d'exercices. Il faut signaler que les TIC favorisent l'autonomie d'apprentissage.¹⁴³

Au moment de créer les questions des exercices, il est utile de savoir que différents types peuvent être ajoutés selon les exigences des activités. D'une part, s'il s'agit de questions ouvertes, il est possible de choisir entre une réponse courte et un paragraphe ; de l'autre, plusieurs questions fermées sont disponibles, à savoir les choix multiples, les cases à cocher, la liste déroulante, l'échelle linéaire et la grille à choix multiples. Des modèles de réponse pour afficher la date et l'heure sont aussi présents. En plus, dans n'importe quel type de question, il est possible d'intégrer une image ou bien une vidéo. Dans notre cas, la présence d'images dans les exercices est assez diffusée, puisqu'elles visent à stimuler la motivation des apprenants en suscitant leur intérêt envers les activités proposées. Créer des exercices en ligne permet de rechercher les images les plus appropriées aux questions posées, dans le double but de motiver les apprenants ainsi que de les aider à mieux comprendre l'exercice. Outre l'insertion d'images cohérentes avec les sujets abordés, les activités envoyées aux élèves du lycée sont caractérisées par une attention particulière à l'aspect graphique. Chaque questionnaire se distingue en effet par une couleur prédominante et par une image de couverture, qui aide l'imagination à entrer en contact avec la thématique de l'activité, qu'il s'agisse de grammaire ou bien de lexique. La police des caractères peut être également choisie, ainsi nous avons opté par une police

¹⁴³ A. John Igbah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans un environnement des tic* », cit., p. 259.

moins standard, plus adapté à capturer l'attention des jeunes. En général, l'aspect graphique, bien qu'il ne semble pas avoir une relation stricte avec l'acquisition de connaissances, revêt en réalité un rôle significatif au moment où on s'approche des exercices. Pratiquer la langue à travers des exercices soignés non seulement dans leur contenu, mais aussi dans leur forme, représente un stimulus en plus pour s'engager dans son propre parcours d'apprentissage.

Dans cette section du chapitre, nous allons prendre en considération toutes les activités créées pour l'entraînement des élèves sur le plan grammatical, à savoir, dans l'ordre suivant : la forme interrogative avec *est-ce que*, les adjectifs possessifs, les articles contractés et les verbes du premier et du deuxième groupe. Pour chaque sujet, nous analyserons d'abord, les types d'exercices et de questions posées, pour ensuite nous concentrer sur les réponses des élèves et sur leurs résultats.

En ce qui concerne la forme interrogative, la première activité proposée consiste dans la capacité de mettre en ordre des mots afin de formuler des questions. Les réponses sélectionnées dans *Forms* sont de type court, c'est-à-dire qu'elles permettent la saisie d'un texte court. À travers cet exercice, les élèves apprennent non seulement à formuler les questions selon le modèle 'est-ce que', ils s'entraînent aussi à écrire des phrases en suivant l'ordre des mots et les règles de la syntaxe française. En ce qui concerne la correction automatique des réponses, il est utile de souligner qu'à chaque question nous avons attribué un point (dans toutes les activités proposées). Afin que les questions puissent être corrigées, il est nécessaire d'insérer les réponses correctes et cocher l'option « afficher toutes les autres réponses comme incorrectes ». Tout type d'élément typographique est relevé par le serveur qui corrige le formulaire, par conséquent, il faut tenir compte de plusieurs détails, tels que les lettres capitales, les espaces, les traits d'union. C'est pour cette raison que, dans cet exercice, j'ai inséré quatre possibles réponses correctes pour chaque question. À travers l'exemple ci-dessous, il est possible de mieux comprendre les critères dont j'ai tenu compte dans le but d'inclure la majorité des réponses possibles.

Exemple 1. *vous – Est-ce – parlez – que – allemand ?*

Réponses considérées comme correctes :

- *Est-ce que vous parlez allemand ?*
- *Est-ce que vous parlez allemand?*

- *est-ce que vous parlez allemand ?*
- *est-ce que vous parlez allemand?*

Comme il est possible d'observer, les deux critères principaux sur lesquels je me suis focalisée consistent dans la lettre capitale au début de la phrase et dans l'espace avant le point interrogatif. Pour des élèves qui viennent de s'approcher de la langue française, il n'est pas évident qu'ils connaissent les règles d'écriture française, telles que la nécessité de mettre un espace entre le dernier mot d'une question et le point interrogatif. C'est pour cela que j'ai préféré donner plus d'importance à l'emploi de la formule 'est-ce que' et à l'ordre des mots, plutôt que de considérer comme une faute l'absence d'espace avant le point interrogatif ou bien la lettre majuscule. Au moment où on veut contrôler les réponses, trois options s'offrent : l'option « résumé », utile pour faire un bilan de la classe, puisqu'elle indique, entre autres, la répartition totale des points, les questions qui génèrent fréquemment des erreurs, le pourcentage de bonnes réponses par question ; l'option « question », pour voir toutes les réponses données par les élèves question par question ; l'option « individuel », qui sert pour visualiser la note et les réponses de chaque élève.

En ce qui concerne le premier exercice sur la forme interrogative, on peut observer que la majorité des réponses est à considérer comme correcte. Les fautes présentes concernent d'un côté, l'espace et les lettres majuscules, mais elles ne sont pas considérées dans la note finale, puisqu'elles étaient déjà prévues ; de l'autre, il est possible d'individuer quelques erreurs concernant la syntaxe et l'omission de certains mots (par exemple, la conjugaison erronée du verbe *aimer* dans « Est-ce que tu *aime* les poivrons ? », ou l'absence du verbe *être* dans « Pourquoi est-ce qu'en retard ta mère ? »).

Le deuxième exercice concernant la forme interrogative demande aux apprenants de formuler des questions avec 'est-ce que' pour chaque réponse. Par exemple, à la réponse « Oui, j'adore la danse. », la question requise sera : « Est-ce que tu adores la danse ? ». Comme dans l'exercice précédent, les réponses possibles comprennent les lettres minuscules au début de phrase et l'absence d'espace avant le point interrogatif. Le fait de devoir formuler des questions sans avoir déjà les mots nécessaires a augmenté la difficulté par rapport à l'exercice précédent. Les conséquences de cette complexité s'observent dans le pourcentage élevé de réponses incorrectes, fruit aussi bien de fautes d'orthographe (pour la plupart) que d'erreurs de formulation des questions. Pour citer un

exemple, à la réponse « Ils partent le 20 juillet », les élèves ont écrit dix questions différentes, c'est-à-dire presque une par élève. Les questions données sont les suivantes :

quand est-ce qu'ils partent?

Ils partent quand?

Est-ce que quand il part?

Pour quand est-ce vous partez?

Quand est-ce que il part?

Quand est-ce que ils partent?

Quand est-ce qu'ils partent?

Quand est-ce que il partent?

Quand est-ce que il part?

Est-ce qu'ils partent le 20 juillet?

Les réponses à cet exercice ont en commun un aspect qu'il vaut la peine de remarquer : une grande quantité de phrases écrites contient des erreurs d'orthographe qui ne sont pas présents dans d'autres typologies d'activités. Cela dérive de la majeure liberté de formulation qui caractérise la production écrite, laquelle demande donc un majeur degré d'attention de la part des apprenants. Il est évident qu'il n'est pas possible de prévoir toutes les possibles fautes minimales et de les écrire comme possibles réponses correctes. Il est pour cela nécessaire de vérifier toujours les résultats calculés par le serveur et analyser chaque réponse soigneusement.

Après avoir exemplifié les activités concernant la forme interrogative, nous allons maintenant considérer celles visant à pratiquer l'emploi des adjectifs possessifs. En général, les paramètres choisis sur *Forms* restent les mêmes pour tous les exercices que nous avons créés, ce qui change, c'est le type d'activité. Afin de travailler sur les adjectifs possessifs de plusieurs façons, les exercices proposés sont trois : choisir l'adjectif possessif adapte, choisir le mot correct selon les adjectifs qui l'accompagnent, compléter un texte en écrivant les adjectifs possessifs. Les deux premiers exercices sont de type « choix multiple » : l'un demande de choisir l'adjectif possessif selon le mot qui le suit, l'autre demande de procéder dans le sens opposé, puisqu'il faut choisir le bon mot à partir de l'adjectif possessif donné. Dans les deux cas, l'apprenant doit tenir compte du contexte

de la phrase, du genre des mots et des adjectifs, ainsi que du singulier et du pluriel. De suite, nous pouvons lire quelques exemples du premier exercice :

Exemple 1. *Élisabeth parle de équipe de volleyball.*

(Options : *sa – ses – son*)

Exemple 2. *Jean et Antoine invitent amis à manger ensemble.*

(Options : *mon – leurs – ses*)

Exemple 3. *Quelle est couleur préférée ?*

(Options : *son – nos – ta*)

Au moment du choix des options, il est fondamental de prendre conscience des possibles fautes qu'un apprenant pourrait faire. Dans le premier exemple, l'apprenant pourrait être amené à choisir l'adjectif « sa » puisqu'il sait que le substantif « équipe » est féminin singulier. Ce raisonnement pourrait le tromper et lui faire sélectionner « sa » au lieu de la réponse correcte « son », en oubliant que le substantif en question commence par voyelle. L'exemple 2 montre une autre possible piège, dérivant de la confusion qui pourrait susciter la présence des adjectifs « leurs » et « ses » dans les options. L'élève doit en effet bien réfléchir sur le sujet, au pluriel, ainsi que sur l'objet, au pluriel lui aussi, pour pouvoir cocher la réponse « leurs ». Une attention particulière est nécessaire également dans l'exemple 3, où il faut se rappeler du genre féminin du substantif « couleur », différence contrastive par rapport à la langue italienne. C'est grâce à cette réflexion que l'apprenant pourra répondre « ta » au lieu de « son », ou de « nos », au pluriel. Le même genre de réflexions peut se trouver à la base du deuxième exercice, où le contexte syntaxique joue encore un rôle fondamental pour la compréhension de la réponse correcte. Pour avoir une idée des phrases proposées, nous allons en citer trois :

Exemple 1. *Sa préférée est la rose.*

(Options : *histoire – parfum – fleur*)

Exemple 2. *Son est très importante pour notre futur.*

(Options : *opinion – idée – manifestation*)

Exemple 3. *Anne et Marie font toujours leurs*

(Options : *exercice – travail – devoirs*)

Dans les deux activités que nous venons d'analyser, on peut constater un bas pourcentage d'erreurs. Peut-être cela est-il dû au fait que le choix multiple diminue la probabilité d'erreur, différemment de la production écrite et des questions ouvertes. Il peut aussi signifier que ce sujet a été bien compris et assimilé de la part des élèves.

Le genre d'activité change dans le troisième exercice, constitué d'un texte à trous, dans lesquels les élèves doivent écrire l'adjectif possessif adéquat. Le texte, que nous avons élaboré est un courrier électronique qu'on imagine écrit par une fille à un ami, auquel elle raconte comment elle passe ses vacances à Nice.

Salut Pierre,

Ça va ? J'ai enfin trouvé un instant pour t'écrire ! Je suis en vacances à Nice, chez (1) grands-parents, donc je n'ai pas beaucoup de temps pour écrire à (2)..... amis. La maison de (3) grands-parents se trouve devant la mer, ainsi ma sœur et moi, nous aimons regarder le paysage à travers la fenêtre de (4)..... chambre. Comme je t'ai déjà dit, (5) grand-mère Louise aime beaucoup cuisiner. (6) meilleure recette, c'est la quiche lorraine, parce qu'elle dit que c'est une recette traditionnelle de (7)..... famille. Elle adore aussi les animaux : (8) chien s'appelle Théo, (9)..... chatte s'appelle Nala et (10)..... perroquets sont Zoé et Amy. Ils sont trop jolis ! De l'autre côté, (11) grand-père Pascal préfère se consacrer au jardinage. Il passe des journées entières dans (12) jardin pour arroser (13)..... plantes et planter (14)..... fleurs. Il dit toujours que la rose est (15) fleur préférée.

Le matin, nous allons nous promener au bord de la mer. (16) grands-parents adorent la plage et ils disent que (17)..... vie semble meilleur quand ils regardent les couchées du soleil dans la mer.

Et toi, qu'est-ce que tu aimes faire dans (18) temps libre ? Quels sont (19) loisirs préférés ?

Bisous,

Marie

Ce type d'activité se focalise sur ce qu'on appelle « *expectancy grammar* », ou « grammaire de l'anticipation », qui indique la capacité d'envisager ce qui pourrait être dit ou écrit dans un contexte donné¹⁴⁴. La grammaire de l'anticipation, qui est à la base de l'activité de compréhension, peut être entraînée et développée par différentes techniques, aussi bien de compréhension extensive et globale (*skimming*) que visant à l'identification

¹⁴⁴ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., cfr. p. 37.

d'informations précises et de détails (*scanning*). Si nous considérons les réponses données, puisqu'il s'agit de réponses ouvertes, il a été nécessaire d'écrire les réponses correctes pour permettre une correction automatique. Comme dans les exercices précédents, il est toujours conseillé d'examiner les réponses des élèves pour vérifier que les erreurs identifiées par le système ne dépendent pas de lettres majuscules ou d'espaces. La plupart des réponses données par les élèves sont correctes, sauf si on considère certaines questions, dont les réponses incorrectes vont du 20% au 60%.

Exemple 1. *pour arroser plantes* [réponse correcte : *ses*]

Les (20%) – *Mes* (20%) – *Ses* (40%) – *Tes* (20%)

Dans ce cas, le sujet de la phrase est le grand-père, mais presque tous les élèves n'ont pas compris cette référence. On lit aussi l'article déterminatif « *les* » au lieu d'un adjectif possessif.

Exemple 2. *meilleure recette, c'est la quiche lorraine* [réponse correcte : *sa*]

Sa (20%) – *Leur* (20%) – *Ta* (20%) – *Ma* (40%)

Dans la phrase précédente, on parlait de la grand-mère. La plupart des élèves n'a pas évidemment bien associé les deux phrases avant de choisir l'adjectif possessif.

Exemple 3. *Il dit toujours que la rose est fleur préférée.* [réponse correcte : *sa*]

Sa (60%) – *Son* (20%) – *Ton* (20%)

Le sujet de la phrase est encore le grand-père. Cette fois, quelqu'un a évidemment pensé le substantif « *fleur* » comme un substantif masculin, en lui attribuant ainsi l'adjectif « *son* » ou « *ton* ».

Avant de passer aux activités concernant les verbes, nous allons examiner celles qui visent à renforcer les connaissances et les compétences des articles contractés. Dans ce but, les apprenants sont tout d'abord appelés à remplir deux tableaux, l'un contenant les formes de la préposition « de », l'autre de la préposition « à ». Pour chacune, ils doivent écrire, dans les cases à disposition, les formes correctes des articles contractés en suivant les paramètres données (masculin, devant voyelle ou h-muet, féminin, singulier, pluriel). De cette manière, chaque apprenant peut réfléchir sur ce sujet de grammaire à travers un schéma ouvert, à remplir après un raisonnement et une prise de conscience. En

ayant un schéma complété, il est plus facile de mémoriser les notions, puisque c'est le fruit d'un travail antérieur qui a permis de compléter le schéma individuellement et non pas de le trouver déjà achevé. Il faut pourtant souligner un point faible de *Forms* qui ne consent pas de remplir des tableaux et des schémas directement dans le questionnaire. Par conséquent, il est nécessaire d'insérer le tableau en tant qu'image et, de suite, créer autant de réponses courtes que les cases du tableau. Il y aura alors, par exemple, la réponse 1. *Masculin singulier*, 2. *Féminin singulier*, 3. *Masculin pluriel*, etc. Les réponses collectées sont en moyenne correctes (80% environ).

Si ce premier exercice sert à réordonner les idées et les connaissances sur les articles contractés, c'est à travers la deuxième activité que les apprenants ont la possibilité de mettre en pratique leurs savoirs. Il s'agit en effet d'un exercice de choix multiple qui demande de compléter les phrases données en choisissant l'un parmi trois articles contractés. Nous pouvons lire ici quelques exemples des phrases proposées :

Exemple 1. *Mon cousin travaille dans un pub Londres.*

(Options : *des – à – au*)

Exemple 2. *Le grand-père raconte sa journée enfants.*

(Options : *aux – à l' – du*)

Exemple 3. *Au printemps, est-ce que tu manges fraises ?*

(Options : *de la – des – du*)

Il est évident, dans ce type d'exercice, que la connaissance du genre et du nombre du substantif accompagné de l'article contracté est fondamentale pour choisir correctement. Au niveau de pourcentages, nous pouvons observer que la moitié des phrases (six phrases sur douze) ont reçu 100% des réponses correctes ; à deux phrases, c'est 85,7% des élèves qui a répondu correctement ; à trois phrases, 71,4% ; à une phrase, 57,1%.

Le dernier sujet de grammaire que nous avons traité à travers ces exercices sur *Forms* comprend les verbes du premier et du deuxième groupe au présent de l'indicatif. Puisqu'il s'agit d'une thématique assez vaste, j'ai dédié deux formulaires différents : l'un focalisé uniquement sur les verbes du deuxième groupe, et l'autre résumant les deux conjugaisons. Le premier est composé de trois sections, que nous allons analyser tout de suite. Tout d'abord, on demande aux élèves de compléter une grille de choix multiple où il faut choisir la forme verbale correspondante à chaque sujet. Les verbes proposés sont

du deuxième groupe et sont situés sur la ligne horizontale sans un ordre précis (*fournissons, finis, grandissez, maigrissent, réussit*), tandis que les sujets sont énumérés sur la colonne. Il suffit de cocher le point d'intersection du verbe avec son sujet correspondant sur la grille, en se rappelant que certaines formes verbales conviennent à plusieurs sujets (cela dépend évidemment de la désinence). Il est intéressant de souligner que 100% des élèves a répondu correctement à toutes les questions. Nous pouvons imaginer qu'un exercice assez structuré et qui ne demande aucun genre de réélaboration personnelle ait un niveau de difficulté mineure par rapport à une activité de production écrite ou d'élaboration des connaissances et des compétences. Au moment où les formes verbales sont situées dans un contexte, elles perdent un peu de leur abstraction et elles demandent un effort majeur de la part des apprenants. C'est le cas du deuxième exercice, dans lequel il faut compléter douze phrases en conjuguant les verbes qui se trouvent à l'infinitif entre parenthèses. Les apprenants ne doivent pas faire l'effort de choisir le verbe qui convient à chaque phrase, ils doivent uniquement travailler sur la conjugaison en tenant compte des sujets présents. Il est intéressant de souligner que la plupart des réponses correctes appartiennent aux verbes les plus communs, tels que *finir, réunir, choisir, grandir* ; par contre, des verbes qui se rencontrent moins fréquemment, tels que *mûrir, applaudir, obscurcir*, ont donné lieu à plusieurs tentatives de conjugaison. Prenons en considération ces trois exemples :

Exemple 1. *Mon oncle (construire) une niche pour son chien.*

Dans ce cas, même si la plupart des réponses sont correctes, certaines résultent incorrectes à cause d'une faute d'orthographe. Le 37,5% des élèves a en effet écrit *costruit* au lieu de *construit*. Dans d'autres phrases aussi il est possible de remarquer des fautes d'orthographe qui démontrent une légère inattention ou imprécision.

Exemple 2. *Les pommes (mûrir) sur les arbres.*

Il est possible de noter une certaine variété des réponses données : *mûrirent* (12,5%), *mûrissent* (25%), *murent* (12,5%), *murissent* (50%).

Exemple 3. *Les nuages (obscurcir) le soleil.*

Ici aussi la variété et la créativité des réponses est remarquable : *obscurcissent* (12,5%), *obscurcissent* (50%), *obscurcit* (12,5%), *obscurcit* (12,5%), *obscurcissent* (12,5%).

Au contraire de l'exercice que nous venons de voir, où la possibilité de faire des fautes d'orthographe était assez élevée, dans l'activité successive, il n'y a aucune occasion d'en faire, puisque les élèves ne doivent pas écrire, mais seulement choisir les formes verbales qui conviennent. Ils se trouvent en effet devant un texte que j'ai préparé, et dont le but consiste à remplir les trous en choisissant la forme verbale correcte parmi trois options. Le texte est le suivant :

Ma tante Camille est vraiment spéciale. Elle n'est pas impulsive, elle(réfléchir) (1) toujours avant d'agir, et elle m'apprend beaucoup : elle aime ses chiens, donc nous(bâtir) (2) des niches pour eux ; nous cueillons les pommes et les poires qui(mûrir) (3) sur les arbres ; nous regardons ensemble les nuages dans le ciel, même quand elles(obscurcir) (4) le soleil. Dès que j'étais un enfant, quand je suis malade, je vais chez ma tante à la campagne. En effet, quand je suis là, je(guérir) (5) toujours de mon malaise. Je ne connais pas son secret : je sais seulement qu'elle est vraiment généreuse, qu'elle cuisine beaucoup et qu'elle(remplir) (6) mon assiette de ses spécialités (il n'est jamais vide !). Le matin, elle me demande toujours si je préfère du thé ou du lait, et je(choisir) (7) le lait chaque fois. Si d'habitude, quand je suis malade, je ne mange pas beaucoup et je(maigrir) (8), quand je suis chez ma tante, je ne renonce pas à ses plats, donc je(grossir) (9) toujours (deux ou trois kilos !). En plus, chaque dimanche, nous invitons mes grands-parents et mes cousins, ainsi nous(réunir) (10) toute notre famille pour déjeuner tous ensemble ! Grâce à sa sympathie et à son bonheur, ma tante Camille est capable de nous faire rire et elle(réussir) (11) à rendre nos journées plus heureuses. Maintenant, moi je(grandir) (12) (j'ai déjà 18 ans), tandis qu'elle ne(vieillir) (13) jamais, elle semble toujours jeune !

Comme, dans *Forms*, il n'est pas possible d'écrire les réponses directement dans le texte, j'ai après reporté les phrases énumérées en écrivant les options des formes verbales dans une liste déroulante. Une fois collectées les réponses, nous pouvons constater que tous les élèves ont choisi correctement toutes les formes verbales, exception faite pour une question, où, pourtant, ce n'est que 25% qui a coché la mauvaise case.

Le dernier groupe d'activités concernant la grammaire et, plus en particulier, les verbes du premier et du deuxième groupe au présent, est composé de trois sections : le

choix de la désinence adéquate ; la conjugaison des verbes irréguliers *aller, faire, connaître, prendre, partir* ; la révision générale de tous les verbes à travers un texte. En général, la moyenne des points faits par les élèves dans ces trois activités est de 58,4 points sur 73. Nous allons maintenant analyser chaque exercice en détail. Le premier est de choix multiple : treize phrases contiennent les racines de verbes pour lesquels il faut choisir la bonne désinence parmi les trois proposées dans une liste déroulante. Comme nous pouvons l'observer dans les exemples ci-dessous, le niveau de difficulté est majeur par rapport aux activités du formulaire précédent, puisqu'il n'y a pas de distinction entre premier et deuxième groupe de conjugaison. Ce sont alors les élèves qui doivent bien réfléchir et distinguer les désinences avant de répondre.

Exemple 1. *Est-ce que vous préfér..... le théâtre ou le cinéma ?*

(Options de désinences : *-ez, -issez, -ent*)

Exemple 2. *Je réfléch..... sur la possible solution à ton problème.*

(Options de désinences : *-e, -is, -it*)

Exemple 3. *Est-ce que ta sœur port..... des lunettes ?*

(Options de désinences : *-es, -e, -is*)

En ce qui concerne les résultats, il est possible d'observer que tous les élèves ont répondu correctement à sept questions sur treize, tandis que dans quatre phrases la bonne désinence verbale a été cochée par 80% des élèves, dans une phrase par 60% et dans une autre seulement par 40% des élèves.

Le deuxième exercice se focalise sur cinq verbes irréguliers parmi les plus communs et qui s'apprennent aux premiers stades de l'apprentissage du FLE : *aller, faire, connaître, prendre, partir*. Pour s'entraîner à employer ces verbes correctement et à mémoriser leurs désinences, les élèves sont appelés à choisir la forme verbale correcte selon le sujet de la phrase. Cet exercice de choix multiple se compose de dix-sept phrases, chacune contenant trois options de réponses, comme nous pouvons l'observer depuis les exemples suivants :

Exemple 1. *Demain, nous à la montagne pour skier.*

(Options : *vont – allons – vont*)

Exemple 2. *Je mercredi matin pour aller à Paris.*

(Options : *parte – pars – part*)

Exemple 3. *Mon fils quatre langues.*

(Options : *connaisse – connais – connaît*)

Par rapport aux exercices précédents, il est possible de remarquer ici un pourcentage légèrement plus élevé de réponses incorrectes. Cela peut être une conséquence du fait que, vue l'irrégularité de ces verbes, il est nécessaire d'entraîner la mémoire et de pratiquer ces conjugaisons le plus possible, afin de les comprendre et, surtout, de les apprendre par cœur. Selon les données, ce ne sont que quatre les phrases pour lesquelles tous les élèves ont choisi la bonne réponse. Presque la moitié des phrases (huit sur dix-sept) ont été complétées correctement par 80% des élèves, alors que trois phrases par 60%, et deux phrases seulement par 40% des élèves.

Le troisième et dernier exercice de grammaire vise à faire réviser les verbes rencontrés jusqu'à ce moment. Il est présenté sous forme d'un texte de présentation d'une famille, inventée spécifiquement pour ce projet. Au moment où les élèves s'approchent de cet exercice, ils ont en réalité déjà rencontré les membres de cette famille fictive dans d'autres activités précédentes, toujours créées avec *Forms* mais concernant le lexique, et que nous analyserons dans les pages suivantes. Le texte que les apprenants doivent compléter en écrivant les formes des verbes entre parenthèses conjugués correctement est le suivant :

Moi, je (s'appeler) Éloïse Lambert et j'(habiter) à Liège avec ma famille. La ville (se trouver) dans la Wallonie, la partie francophone de la Belgique. J'(avoir) quinze ans et j'(étudier) au lycée Saint-Jacques. J'(adorer) faire de la natation et j'(écouter) très souvent de la musique.

Ma mère (s'appeler) Margot et elle (être) infirmière. Elle (aimer) coudre et faire du bricolage. Elle (prendre) toujours beaucoup de fils de coton colorés quand elle (aller) au marché. Chaque dimanche matin, ma mère et mon père (partir) à 10h00 et ils (aller) au Marché de la Batte. Là, ils (rencontrer) leurs amis et beaucoup de gens qu'ils (connaître) Mes parents (faire) les courses et ils (acheter) les fruits et les légumes nécessaires pour toute la semaine : c'(être) très économique ! D'habitude, mon père Louis (remplir) ses sacs de livres : il (être) professeur, il (travailler) à l'Université de Lettres et Philosophie et il (enseigner) histoire. Il (réussir) à lire un livre entier dans un jour : je ne (connaître)

..... pas comment il (faire) ! Mon père (adorer) aussi faire du vélo et des promenades.

J'(avoir) un frère aussi : il (s'appeler) Benjamin, il (avoir) onze ans et il (aimer) le football. Il (regarder) les matchs à la télé et, quelquefois, il (aller) au Stade de Sclessin quand le Standard de Liège, son équipe préférée, (jouer)

Le dimanche, dans l'après-midi, nous (aller) tous ensemble dans les Coteaux de la Citadelle et nous (se promener) là-bas. Nous (choisir) un tour différent chaque fois et nous (arriver) toujours au belvédère. La vue de la ville (être) magnifique, je (prendre) toujours beaucoup de photos ! D'autres fois, nous (préférer) nous promener le long de la Meuse (le fleuve principal) jusqu'au Parc de la Boverie et nous (finir) toujours par manger des frites ! Elles (être) spéciales, je (grossir) parce que je n'y (renoncer) pas !

Puisque les réponses sont ouvertes et chaque élève doit écrire le verbe conjugué correctement, il a été nécessaire d'insérer plusieurs options de réponses correctes au moment de la création de l'exercice sur *Forms*. Pour chaque phrase, quatre réponses ont été écrites, de façon à ce que le serveur distingue les réponses correctes des réponses incorrectes. Pour mieux comprendre, nous pouvons citer l'exemple du premier verbe du texte, *s'appeler* : les réponses qui sont considérées comme correctes par le système sont *m'appelle, je m'appelle* (sans ou avec le sujet, puisqu'il est déjà présent dans le texte), *M'appelle, Je m'appelle* (avec les lettres majuscules). Toutes les autres réponses sont considérées comme incorrectes, pour cela il est toujours mieux de les vérifier aussi personnellement. Au niveau des résultats, plus de la moitié des verbes écrits par les élèves sont correctes, écrits des différentes façons (avec ou sans le sujet, en majuscule ou en minuscule). Heureusement, il est possible de changer les paramètres de corrections en cours de réalisation, même quand les élèves ont déjà envoyé leurs réponses. Cela a été utile pour pouvoir changer certains modèles de réponse dans les exercices (par exemple les majuscules ou les espaces), et permettre ainsi une majeure fluidité et efficacité dans le processus de correction.

Dans ce genre d'exercices de grammaire, la plupart des fois, on sous-estime le facteur culturel qui accompagne la langue étrangère. Il est fréquent de se concentrer uniquement sur la morphosyntaxe et de négliger les aspects culturels. Toutefois, il serait utile d'approcher les élèves aux nombreux aspects culturels qui font à tous les effets partie de l'univers de la langue française. Parmi les buts de l'enseignement-apprentissage d'une

langue, dans ce cas du FLE, la prise de conscience interculturelle revêt une importance considérable, puisqu'elle permet aux apprenants d'entrer en contact avec les différentes nuances de l'espace francophone. À cet égard, les nouvelles technologies donnent un *plus* aussi bien au niveau culturel qu'au niveau des compétences communicatives et d'interaction.

Les TIC jouent donc un rôle dans l'acquisition de connaissances sur une autre culture comme sur une autre langue. Leur rôle consiste à développer une forme de savoir-faire, autrement dit, une capacité à faire usage de la langue dans un contexte communicationnel adéquat que l'apprenant doit acquérir. Dans ce sens, la communication basée sur l'utilisation des TIC pourra permettre à l'élève de prendre conscience de ses propres capacités à communiquer en lui faisant voir l'écart entre ce qu'il sait, ce qu'il veut dire et ce qu'il dit en réalité. Les avantages de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage de la langue et de l'interculturalité, rejoignent l'idée que la valeur des tâches d'interaction pour l'acquisition va permettre à l'apprenant, toujours selon Elena Cosereanu de « développer la confiance qu'il possède dans ses capacités à faire usage de la langue, et franchir par cela le mur de la timidité », afin de réussir cet échange avec les autres.¹⁴⁵

C'est dans cette perspective que nous avons décidé d'insérer fréquemment des références culturelles dans les exercices, qu'il s'agissait de phrases ou de textes, ou bien d'images et de photos qui renvoyaient à des éléments culturels de la francophonie (la nourriture, les villes, les sport, les lieux les plus connus, etc.). Dans le texte du dernier exercice, il est possible de s'approcher, à certains égards, de la culture belge et, plus en particulier, de la ville de Liège, dans la région francophone de la Wallonie. À partir de notre expérience personnelle, nous avons en effet pu situer la présentation de cette famille fictive dans les lieux incontournables de cette ville belge et donner ainsi une épaisseur et un contexte plus réel et précis aux personnages du texte. De cette façon, les élèves ont eu l'opportunité d'entrer en contact avec certains éléments typiques d'une culture francophone et d'une ville qui n'est pas inventée.

2.2.2 La fonction *Google Forms* finalisée aux exercices de lexique

Toutes les caractéristiques et les paramètres que nous avons vus en analysant les exercices de grammaire peuvent se transférer aux exercices créés pour apprendre et pour pratiquer le lexique que les élèves ont rencontré dans les unités étudiées jusqu'à ce

¹⁴⁵ R. Al Sahyouni Bou Fadel, *TIC et apprentissage de l'interculturalité*, cit.

moment. En général, il est possible d'employer plusieurs modalités d'apprentissage des termes lexicaux, qui vont de la mémorisation d'une liste de mots hors contexte jusqu'à des activités plus ludiques et créatives. L'efficacité de ces modalités dépend beaucoup de la motivation qu'elles réussissent à susciter chez les apprenants ainsi que de la contextualisation des termes donnés, qui aide à savoir les utiliser dans la vie réelle dans des contextes précis. Si nous prenons en considération les activités de notre projet, nous pouvons constater qu'elles se servent d'outils numériques pour essayer d'être variées, motivantes, graphiquement soignées et visant aux nécessités ainsi qu'aux intérêts des apprenants en question. La présence d'images et les sujets abordés dans les phrases et dans les textes sont des exemples d'éléments qui visent à ces buts, comme c'était pour les exercices de grammaire. De suite, nous allons analyser les différentes activités proposées aux élèves pour chaque sujet lexical, dans l'ordre suivant : la famille, la description physique et du caractère, les goûts et les préférences, les nationalités, la présentation de soi et des autres.

Premièrement, nous allons nous concentrer sur les exercices qui traitent le lexique de la famille. Pour aider les élèves à s'entraîner avec ces termes, nous avons décidé d'inventer une famille fictive, de donner un prénom et un visage à chaque membre, ainsi que de créer un véritable arbre généalogique pour représenter de manière claire et détaillée les personnages. Les membres principaux de cette famille sont présents aussi dans deux autres exercices, un desquels a été déjà analysé dans la section dédiée aux activités de grammaire, qui concerne les verbes et dont le texte est situé dans la ville belge de Liège. Les images dessinées sont tirées de l'Internet, elles ont un style graphique commun et elles représentent les membres de la famille en demi-longueur. La protagoniste d'où les relations de parenté partent s'appelle Éloïse et elle est une adolescente. Ce choix de lui donner le même âge que les élèves destinataires des exercices est intentionnel, puisqu'ils ont ainsi la possibilité de s'identifier plus aisément avec les membres de cette famille et rendre leur apprentissage un peu plus « personnalisé ». Pour créer l'arbre généalogique, l'outil employé a été *Photoshop*, logiciel de retouche, de traitement et de dessin assisté par ordinateur, édité par *Adobe*. Le premier exercice qui a pour protagoniste cette famille consiste dans l'observation de l'arbre généalogique et, ensuite, dans l'association de chaque membre au terme de parenté qu'il représente. Les élèves choisissent le lexique approprié à partir d'une liste et, comme on l'a souligné dans

les lignes précédentes, le degré de parenté est attribué par rapport au personnage d'Éloïse. Ci-dessous, nous pouvons donner un coup d'œil à l'arbre généalogique et à la liste des termes donnés aux élèves :

frère – grand-père – mère – cousin – oncle – grands-parents – père – tante – grand-mère – cousine – chien

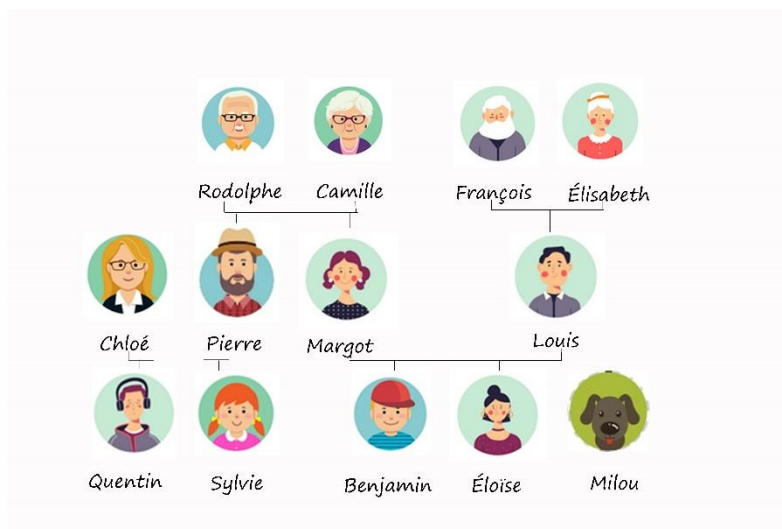


Image 1. La famille d'Éloïse

Nous pouvons tenir compte du fait que la plupart des réponses des élèves sont correctes et écrites sans fautes d'orthographe (toujours en considérant comme correctes aussi bien les lettres majuscules que les minuscules). Il est aussi intéressant d'observer qu'au lieu d'écrire « oncle », un élève a employé le mot « tonton », appartenant au registre plus familier et au langage enfantin. Cela révèle probablement une connaissance plus approfondie de la langue française de la part de cet élève, étant donné que dans le Pré-questionnaire au début du projet 9,1% a affirmé être bilingue et de parler français en famille, tandis qu'un autre 9,1% étudie cette langue depuis l'école primaire. Le deuxième exercice continue à se focaliser sur la famille d'Éloïse mais, cette fois, les apprenants se trouvent face à des phrases à compléter avec les termes du champ lexical familial qu'ils connaissent. Ces phrases sont structurées selon le modèle des exemples suivants :

Exemple 1. *Rodolphe et Camille sont les d'Éloïse.*

Exemple 2. *Benjamin est le de Chloé et Pierre.*

Exemple 3. *Élisabeth est la de Louis.*

Comme nous pouvons le déduire, cet exercice se fonde sur une démarche d'apprentissage qui prévoit la pratique du lexique d'une façon moins directe. Les

apprenants sont en effet tout d'abord concentrés sur la compréhension des liens familiaux entre les personnages, et c'est donc à partir de ce raisonnement qu'ils arrivent ensuite à chercher dans leur mémoire les termes appropriés. Ce type d'activité encourage ainsi à apprendre le lexique en focalisant l'attention non pas sur les mots mêmes, mais sur les liens et les degrés de parenté, en éveillant de cette façon un sens de défi et d'amusement. Comme dans l'exercice précédent, les réponses sont pour la majorité correctes, exception faite pour une légère incompréhension concernant les mots « neveu », « petit-fils », « nièce » et « petite-fille ».

La dernière activité concernant le lexique de la famille se centre sur une habilité que nous n'avons pas encore prise en considération : la compréhension orale. Ce qui est proposé ici est en effet une vidéo, dont le lien a été pris de YouTube, où une fille présente sa famille, sous forme de dessin animé. La vidéo est en français et les sous-titres sont disponibles dans la même langue. À propos du discours sur l'interculturalité que nous avons traité en relation avec les exercices de grammaire, dans ce cas aussi, les personnages peuvent aider à amplifier les connaissances des élèves sur la francophonie et sur les différents traits culturels qui la caractérisent. La scène se déroule en effet dans un pays qui faisait partie des terres coloniales françaises, il est possible de le déduire aussi bien de l'aspect physique des protagonistes que des habitudes qu'ils décrivent. Après avoir regardé la vidéo autant de fois qu'ils le désirent, les apprenants se concentrent sur six questions à choix multiple. Elles sont posées en suivant l'ordre selon lequel les réponses apparaissent dans la vidéo et elles concernent des sujets familiers pour les élèves, tels que l'aspect physique, le travail, les goûts et l'âge.

Exemple 1. *Le grand-père de Nalie a les cheveux :*

(Options : *Châtains – Blancs – Gris*)

Exemple 2. *Qu'est-ce que sa mère vend au marché du village ?*

(Options : *Les fruits et les légumes de leur jardin - Les vêtements - Les jeux pour les enfants*)

Exemple 3 : *Quel âge a la sœur la plus petite ?*

(Options : *Quatre ans – Cinq ans – Six ans*)

Il est intéressant de mettre en relief les résultats de cet exercice, que les élèves ont terminé en répondant correctement à toutes les questions. Cela pourrait être dû au fait que

le niveau linguistique de la vidéo ainsi que des questions était arrangé au niveau de français des élèves et, en plus, l'utilisation d'une ressource multimédia a probablement contribué à favoriser l'engagement des apprenants envers la compréhension.

La seconde activité de lexique vise à apprendre et à entraîner l'usage des termes liés à la description physique et du caractère. Parmi les premiers sujets traités dans l'apprentissage d'une langue, on met en évidence la capacité de savoir décrire soi-même et les personnes qui nous entourent, aussi bien du point de vue de l'aspect physique que du caractère. Être à même d'expliquer les caractéristiques de quelqu'un et savoir donner un nom à certaines qualités représente l'un des premiers pas pour voir le monde à travers les yeux de la langue qu'on apprend. Afin de donner un certain ordre aux termes concernant le vaste ensemble de la description, il a été utile de diviser l'activité en trois sections : la première focalisée sur l'aspect physique, la seconde centrée sur le caractère et la dernière visée à la révision de ces deux domaines. Si nous considérons le premier exercice, nous pouvons constater que les élèves vont tout d'abord rencontrer les termes les plus fréquemment utilisés pour décrire la physionomie et l'allure, et ils s'entraînent après à les employer dans des phrases. Plus concrètement, l'exercice consiste dans sept phrases accompagnées d'une image chacune. Le but des élèves est de compléter ces phrases en écrivant dans les espaces blancs les mots qui conviennent. Pour décider les termes corrects, il est nécessaire de faire référence aux images et à la liste des mots présente au début, comme on peut le voir ci-dessous :

Liste des mots : *gros - blonds - grands - chauve - jeune - frisés - mince - verts - belle - vieux - bleus - rousse - moustache - longs - petit - âgés - bruns - raides - roux - lunettes - grand – gris*

Exemple 1. *Les grands-parents de Vincent ont 88 et 90 ans : ils sont*



Exemple 2. *Don Quichotte et Sancho Panza sont opposés : Don Quichotte est et, tandis que Sancho est et*




Exemple 3. *Ces deux chats ont les yeux très mais de deux couleurs différentes : le premier a les yeux tandis que les yeux du deuxième sont*



La présence de plusieurs espaces vides dans la plupart des phrases comporte une difficulté majeure non seulement pour les élèves, puisqu'ils doivent envisager différentes possibilités de réponse, mais aussi pour la correction et l'évaluation, étant donné que l'ordre des mots de réponse est parfois aléatoire. Dans ce cas, il a été nécessaire d'écrire plusieurs possibilités de réponse, afin que le système de correction automatique puisse les considérer correctes indépendamment de l'ordre dans lequel elles sont écrites. En somme, même si la plupart des élèves ont répondu correctement, il est curieux de remarquer la présence de quelques fautes d'orthographe et de virgules, de traits d'union ou de majuscules qui ne sont pas prévues par le correcteur automatique.

Comme l'emploi d'images s'est révélé utile dans cet exercice, il a montré son efficacité dans la seconde activité aussi, qui concerne le lexique lié au caractère. Afin de stimuler l'intérêt des élèves du lycée en suivant leurs goûts et leurs tendances, l'exercice se base sur la reconnaissance des traits du caractère à partir des emojis, les pictogrammes largement diffusés dans les messages électroniques et dans les réseaux sociaux. Pour chaque emoji, sont présentes trois options parmi lesquelles les élèves doivent choisir l'adjectif qui mieux décrit l'emoji.

Exemple 1.  Options : a. *Bavard(e)* b. *Triste* c. *Amoureux(-euse)*

Exemple 2.  Options : a. *Gentil(le)* b. *Sérieux(-euse)* c. *Content(e)*

Cette activité de choix multiple semble avoir été bien comprise par les apprenants, qui ont en effet choisi correctement tous les adjectifs, sauf que pour trois emojis, qui ont eu 16,7% de réponses incorrectes.

L'exercice qui conclut la réflexion sur la description vise à réviser les adjectifs étudiés, aussi bien ceux qui concernent l'aspect physique que ceux liés au caractère. Il s'agit d'une activité de choix multiple, où il faut sélectionner le contraire de chaque adjectif proposé, parmi trois options :

Exemple 1. *Grand* → a. *Petit* b. *Frisé* c. *Gentil*

Exemple 2. *Timide* → a. *Bavard* b. *Poli* c. *Triste*

Exemple 3. *Frisés* → a. *Beau* b. *Bavard* c. *Raides*

Dans ce cas aussi, les élèves sont parvenus à des très bons résultats, étant donné qu'il n'y a qu'une réponse qui montre 33,3% de réponses incorrectes. Tous les autres adjectifs ont été adéquatement associés à leurs contraires.

Un autre sujet utile à la présentation de soi et des autres correspond à la capacité d'exprimer les goûts et les préférences. À ce propos, trois activités ont été proposées aux élèves du lycée. La première consiste dans ce qu'on peut appeler « photos parlantes », terme quasi oxymorique qui indique des images caractérisées par la présence de brefs dialogues entre les personnages représentés. Ces dialogues peuvent être écrits dans des bulles, comme dans les bandes dessinées (c'est le cas de notre activité), ou bien ils peuvent être accompagnés d'une piste audio, utile pour entraîner la prononciation. Puisqu'il n'est pas possible de joindre une piste audio à une image sur *Forms*, nos « photos parlantes » se limitent à l'aspect visuel et à la compréhension écrite. Les images ont été tout d'abord téléchargées de l'Internet, pour être ensuite modifiées sur *Paint* et sur *Photoshop*. C'est à travers ces outils que les bulles contenant les dialogues ont été ajoutées, après avoir été inventées et organisées en tenant compte des sujets abordés en classe ainsi que des intérêts des élèves. Pour chaque dialogue, des questions à choix multiple ont été posées afin de travailler sur la compréhension et sur le lexique en question. Nous allons ci-dessous illustrer brièvement deux des quatre dialogues qui font partie de cette activité et les questions qui leur sont associées. Il est avant intéressant de

souligner les thématiques abordées dans les différents dialogues. Elles concernent, respectivement, la plage, les vacances, le matin et les habitudes, les sports et le temps libre.

Dialogue 1.



3
Moi, je suis Thomas et je préfère manger de bonnes glaces !

2
Moi, je m'appelle Simon et j'adore prendre des photos ! Et toi, qu'est-ce que tu aimes faire ?

1
Salut ! Je suis Malika et j'aime beaucoup aller à la mer pour jouer avec mes amis. Et toi ?

Question 1) *Qu'est-ce que Malika aime faire ?*

- Options :
- a. *Aller à la montagne.*
 - b. *Jouer à la mer avec ses amis.*
 - c. *Prendre des photos.*

Question 2) *Est-ce que Thomas adore prendre des photos ?*

- Options :
- a. *Oui.*
 - b. *Non, il préfère jouer avec ses amis.*
 - c. *Non, il préfère manger des glaces.*

Dialogue 2.



1
Salut Véronique ! Je m'appelle Jean et j'adore aller à la montagne en été pour faire des promenades avec mon père. Et toi, est-ce que tu aimes la montagne ?

2
Oui, j'aime la montagne mais je préfère y aller en hiver : j'adore faire du ski ! Et toi, Paul ?

3
Moi, je n'aime pas du tout la montagne parce que j'ai peur de la hauteur... Je préfère le lac !

Question 3) *Qu'est-ce que Jean adore faire ?*

- Options :
- a. *Aller à la montagne en été.*
 - b. *Aller à la montagne en hiver.*
 - c. *Aller au lac.*

Question 4) Avec qui Jean fait des promenades ?

Options : a. *Tout seul.*

b. *Avec son oncle.*

c. *Avec son père.*

Question 5) *Est-ce que Véronique déteste la montagne ?*

Options : a. *Non, mais elle préfère y aller en printemps.*

b. *Non, mais elle préfère y aller en hiver pour skier.*

c. *Oui.*

Question 6) *Paul préfère le lac parce qu'il a peur :*

Options : a. *De la neige.*

b. *De la hauteur.*

c. *Des abeilles.*

Les élèves ont répondu correctement à toutes les questions, la moyenne de réponses correctes est en effet de 9,8 sur 10. Ce qu'il faut mettre en évidence dans cette activité, c'est, d'un côté, le rôle joué par les images et les couleurs, de l'autre, par le contenu des dialogues, les personnages et les brèves scènes qui sont racontées. Pratiquer la langue à travers des petites histoires peut en effet favoriser la fantaisie et l'imagination des apprenants, et les aider ainsi à apprendre plus aisément le lexique objet d'étude.

La capacité d'exprimer des préférences est approfondie dans le deuxième exercice à travers dix phrases dont les mots doivent être mis en ordre. Les compétences entraînées ici ne se limitent pas à l'apprentissage du lexique, elles se basent aussi sur la capacité de reconnaître des piliers d'ordre syntaxique et syntagmatique qui permettent de réécrire une phrase selon son ordre.

Exemple 1. *adorent – Mes – au – jouer – cousins – football.*

→ *Mes cousins adorent jouer au football.*

Exemple 2. *n' – du – à – Nous – piscine. – aimons – tout – pas – la – aller*

→ *Nous n'aimons pas du tout aller à la piscine.*

Exemple 3. *tu – la – Est-ce – classique – préfères – rap ? – que – musique – le – ou*

→ *Est-ce que tu préfères la musique classique ou le rap ?*

Comme il est possible de noter à partir de ces exemples, cet exercice vise à faire pratiquer différentes expressions utiles pour parler de ses propres goûts, en appliquant non seulement la forme affirmative, mais aussi la négative et l'interrogative. En général, les élèves ont bien géré la construction des phrases, malgré quelques fautes de ponctuation ou de reformulation, surtout pour ce qui concerne certaines expressions telles que « pas du tout » ou les questions.

La modalité de l'activité change dans le dernier exercice, constitué d'une vidéo et de quatre questions de choix multiple. Cette ressource, dont la source est YouTube, a pour protagonistes des élèves qui, au moment de la rentrée à l'école, se confrontent sur leurs goûts. Cette scène veut calquer la quotidienneté des élèves destinataires de l'activité, en les mettant à l'aise à travers une situation et des sujets abordés bien connus. Cette fois aussi, il est possible de parler d'approche interculturelle et tournée vers la francophonie, par exemple déjà pour l'aspect physiognomique des élèves protagonistes. Les réponses aux questions sont correctes pour la plupart, exception faite pour la dernière, qui ne voit que le 33,3% des réponses justes. Ci-dessous, nous pouvons lire deux exemples de questions de compréhension :

Exemple 1 : *La fille avec le t-shirt jaune :*

Options : a. *Adore les chats.*

b. *A un cheval.*

c. *Adore les chevaux.*

Exemple 2 : *Pourquoi le garçon n'aime pas les chevaux ?*

Options : a. *Parce qu'il a peur.*

b. *Parce que son père avait un cheval.*

c. *Parce qu'il n'aime pas les animaux en général.*

Pour continuer notre excursus des activités liées au lexique, nous examinons brièvement une activité focalisée sur la révision des noms des pays du monde et des adjectifs de nationalité. Il s'agit d'un sujet toujours appris au cours des premières leçons de langue étrangère, et pourtant il est parfois source d'erreurs et de manque de précision. Dans le but de réviser les nationalités, les élèves de ce projet se sont trouvés face à une grille comprenant vingt-quatre pays du monde et autant d'adjectifs de nationalité. L'objectif consiste dans l'association de chaque nom de nation à son adjectif, à travers la

sélection de la case qui convient. Au-dessus de la grille, une image dessinée du planisphère ouvre l'exercice, encadrée des drapeaux de tous les pays présents dans la grille. Tous les adjectifs ont été correctement associés (on a pu relever quelques fautes dans deux occasions).

À la suite de nombreux exercices divisés par sujet et finalisés à l'apprentissage du lexique spécifique de différents domaines, il est profitable de terminer avec une activité sur laquelle toutes les précédentes débouchent. Elle consiste dans plusieurs présentations à la première personne, ce qui permet d'inclure tous les aspects étudiés dans les activités précédentes, tels que la description de l'aspect physique et du caractère, ou bien l'expression des goûts. Afin de maintenir une liaison avec les autres exercices, les personnages employés sont repris de l'activité sur le lexique de la famille. En tenant compte des relations familiales représentées dans l'arbre généalogique, chaque personnage de la famille d'Éloïse se présente et ajoute des caractéristiques qui forgent sa propre personnalité, en acquérant ainsi de plus en plus d'épaisseur. Chacun dispose d'une section de l'activité, qui est constituée de la présentation, accompagnée de l'image du personnage et de certains phrases prises de la description. Ces phrases peuvent être de trois types, selon le personnage. Certaines contiennent des espaces vides qui sont à compléter avec des mots clés, ceux-ci faisant partie du lexique étudié le long des activités. D'autres sont des questions ou des phrases à compléter en choisissant parmi trois options. D'autres encore sont constituées par des phrases qui sont à considérer vraies ou fausses. Nous pouvons ici avoir une idée de la structure de chaque présentation, à travers un exemple caractérisé par le premier type de phrases citées :

Éloïse :

Salut ! Je m'appelle Éloïse Lambert. J'ai quinze ans et j'habite à Liège. Je suis mince et de taille moyenne. J'ai les yeux marrons et les cheveux bruns et raides, qui ne sont pas trop longs. Je porte toujours des boucles d'oreille et des colliers. J'adore faire de la natation et écouter de la musique. J'aime aussi promener mon chien Milou, voyager et prendre des photos.



1. J'ai les yeux marrons et les cheveux bruns et
2. Je toujours des boucles d'oreille et des colliers.
3. J'adore faire de la et écouter de la musique.
4. J'aime aussi promener mon chien Milou, voyager et prendre des

Rodolphe :

Bonjour à tous ! Je m'appelle Rodolphe, je suis le mari de Camille. J'ai les cheveux blancs et courts, j'ai une moustache et je porte les lunettes. J'aime beaucoup travailler dans mon jardin : je plante et j'arrose mes fleurs tous les jours. Je suis sympa et j'adore raconter des histoires drôles !



1. Le mari de Camille :
 - a. A une barbe longue
 - b. A une moustache
 - c. A les cheveux bruns
2. Qu'est-ce que Rodolphe aime faire ?
 - a. Écrire des poésies
 - b. Jouer aux cartes et lire
 - c. Travailler dans son jardin et raconter des histoires drôles

Comme la plupart de ces présentations visent à la compréhension écrite finalisée à la révision du lexique, il a été utile de laisser l'espace pour la pratique de la production écrite. La présentation du dernier personnage est en effet confiée aux élèves, qui doivent décrire Quentin, un cousin d'Éloïse, selon leur fantaisie et créativité. Si les questions de compréhension ont été aisément corrigées par le système automatique comme dans les exercices précédents, à cette dernière présentation aucun point a été assigné et elle n'a été corrigée qu'à travers une lecture attentive. Comme nous pouvons remarquer dans les exemples ci-dessous, les élèves ont essayé de suivre le modèle des descriptions des autres personnages et, malgré certaines fautes, ils ont réussi à mettre en jeu leur fantaisie ainsi que leur expression écrite.

- Salut! Je m'appelle Quentine et je suis le cousin de Eloise. Je suis assez jeune et un beau mec. j'ai les cheveux courts, raides et violette. j'ai les yeux verts et je porte toujours des écouteurs. Je suis très sympa, sincère ,mais un peu timide. J'adore jouer écouter de la musique et étudier les langues vivantes. J'aime bien jouer au football avec mes copains.
- il s'appelle Quentin , il a quinze ans et demie. il est grande et mince, il a les cheveux pourpre ,courts et raides. il a les yeux fermé mais il a les yeux grands et verts. il adore ecoutè de la musique et faire du sport.
- Je m'appelle Quentin et je suis le cousin d'Eloise. J'ai les cheveux rouges et courts. Je suis grand et mince . J'adore écouter de la musique et jouer aux cartes avec les amis
- Je suis le cousin de Éloïse J'ai des cheveux violets courts. J'adore écouter de la musique et j'aime faire du sport

- Je suis Quetin, et je suis le cousin de Éloïse. J'ai le chevaux courts, châains et roux. J'aime écoute de la musique et joué au football. Je déteste l'école parce-que je suis très espiègle.

Si cette activité vise à réviser le lexique étudié dans les exercices précédents, c'est à travers une dernière activité récapitulative que tous les sujets abordés, aussi bien grammaticaux que lexicaux, ont la possibilité d'être révisés. L'exercice consiste dans des mots croisés, modalité qui peut être considérée comme ludique et qui peut pour cela susciter plus aisément l'intérêt des élèves. Les mots croisés créés pour cette activité correspondent à quinze définitions, horizontales et verticales, pour lesquelles il faut trouver les termes corrects. Nous voyons de suite quelques définitions :

Exemple 1. *Quelqu'un qui respecte les règles de l'éducation et qui dit toujours « merci » est [poli]*

Exemple 2. *Complète la phrase avec l'adjectif possessif : Sophie cherche boucles d'oreille. [ses]*

Exemple 3. *La sœur de ma mère. [tante]*

Exemple 4. *Complète la phrase avec le verbe « finir » : Marc ses études de psychologie. [finit]*

Il est bien de rappeler que, comme dans les autres exercices, ces définitions aussi sont pour la majorité accompagnées d'une image qui les représente. La plupart des réponses sont correctes, même s'il est possible de rencontrer certaines imprécisions ou incompréhensions des définitions.

Pour conclure, nous pouvons remarquer la tentative, de la part de tous ces exercices, d'être le plus diversifiés possibles et de susciter l'intérêt des élèves en cherchant d'aborder des thématiques qui leur sont proches d'un côté, et, de l'autre, en soignant l'aspect graphique et l'utilisation d'images. En ce qui concerne les choix multiples, nous pouvons souligner le fait qu'ils favorisent parfois l'aspect ludique et qu'il est important, spécialement aux niveaux initiaux d'apprentissage, de réorganiser les questions selon la succession des réponses présentes dans le texte source¹⁴⁶. En outre, l'apport de ressources multimédia, telles que les vidéos, ainsi que la présence d'exercices interactifs, représentent un *plus* que le numérique peut offrir au parcours d'enseignement-

¹⁴⁶ P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit. cfr. p. 81.

apprentissage du français langue étrangère, toujours dans la perspective d'un enseignement où l'apprenant ne se trouve pas à absorber des connaissances, mais plutôt à les construire afin de les utiliser de manière autonome dans des situations de vie réelle.

2.2.3 La création d'une *Grammaire portative* et d'un *Lexique portatif*

Les élèves, habitués à être des « récepteurs » de l'information, vont devenir progressivement des « producteurs » de l'information, en la recherchant, la sélectionnant, l'organisant et la présentant de manière autonome.¹⁴⁷

La première partie de notre projet s'est focalisée sur des séries d'exercices visant à favoriser aussi bien l'apprentissage de certaines règles grammaticales que la mémorisation du lexique concernant des thématiques abordées en classe. Un point tournant offert par l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE consiste dans une tentative de rendre de plus en plus autonomes les apprenants. Afin de travailler dans cette perspective d'autonomisation et de prise de conscience, la deuxième section de ce projet a vu comme objet la création d'une *Grammaire portative* et d'un *Glossaire portatif*. Les élèves, qui ont l'habitude, dans la plupart des cas, de recevoir des informations et de les faire sédimenter passivement dans leur mémoire, sont ici appelés à être les acteurs et les producteurs de leur propre apprentissage. En effet, aussi bien la *Grammaire portative* que le *Glossaire* sont créées d'une façon personnalisée et autonome, à partir d'une réflexion ciblée des sujets étudiés¹⁴⁸. Ce genre d'approche aux savoirs est typique de celle qu'on appelle « classe inversée » (ou « renversée »), de l'anglais *flipped classroom*.

L'approche se base sur une idée d'apprentissage par découverte qui met les élèves en situation de devenir des acteurs actifs de leur processus d'instruction et capables de trouver leurs propres stratégies d'apprentissage (Giglio, 2016 : 169). Dans cette approche, une attention particulière est donnée à la structure du cours, tout à fait différente de celle de la didactique traditionnelle ex cathedra. Lebrun (2015 : 44), par exemple, définit la classe inversée comme « un environnement

¹⁴⁷ F. Ferhani, *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE*, cit., p. 76.

¹⁴⁸ P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, cit., cfr. p. 210: "Si tratta di impostare la creazione personalizzata, autonoma di una grammatica in cui via via si registrano le regole scoperte e su cui si è riflettuto".

dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur. »¹⁴⁹

Il est évident qu'il s'agit d'une approche tout à fait différente par rapport à celle employée dans les exercices qui sont souvent proposés aux apprenants de français langue étrangère. Au lieu de la mécanicité et de la réception passive de contenus, c'est la réélaboration autonome qui occupe une place centrale dans cette activité. Le numérique joue, dans ce contexte, un rôle de premier plan, puisqu'il permet de partager en temps réel les informations produites par chaque apprenant, comme nous l'analyserons dans les prochains paragraphes. Le contact des nouvelles générations avec les technologies donne de nouvelles responsabilités au monde de l'école, en particulier dans le sens profond de compétence numérique, qui doit être toujours accompagnée d'une capacité réflexive adéquate. Cette compétence implique donc la présence du savoir et de la maîtrise des outils technologiques, mais aussi, en même temps, de la pensée critique¹⁵⁰.

L'un parmi des buts de la création d'une *Grammaire portative* est de rendre l'apprentissage de la grammaire le plus stimulant et efficace possible, étant donné que cet aspect de la langue est souvent considéré comme ennuyant et très compliqué. Si elle est enseignée d'une façon stérile et monotone, elle risque de perdre sa valeur et, dans le pire des cas, de n'être pas acquise correctement.

La grammaire peut alors devenir aux yeux des apprenants un objet d'étude en soi et pour soi, coupé de finalité communicationnelle, et perdre, de fait, toute raison d'être par rapport à l'objectif initial motivant l'apprentissage d'une langue vivante.¹⁵¹

Le rôle de l'enseignant devrait donc viser à amener les apprenants à voir dans les éléments théoriques des outils sujets à discussion et à variation, qui ne consentent de communiquer qu'au moment où ils sont décompressés.

¹⁴⁹ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., p. 59.

¹⁵⁰ Antonio Calvani, « *L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace* », Università degli Studi di Firenze, LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente, n. 2 (2013), cfr. p. 576.

¹⁵¹ Muriel Barbazan, « *Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours* », Alsic, vol. 14, 2011, <https://journals.openedition.org/alsic/2337>.

L'important pour les élèves c'est donc de considérer la grammaire comme une sorte d'échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique, et non comme un savoir tout fait, à régurgiter à la demande.¹⁵²

De la même façon, l'apprentissage du lexique aussi est favorisé par la création du *Glossaire portatif*, qui offre à chaque élève la possibilité d'être au centre de la construction de son propre savoir du point de vue lexical. Apprendre des mots dans une langue étrangère s'avère difficile si nous ne disposons pas des approches et des modalités qui rendent cette mémorisation la plus efficace possible. Permettre à chaque apprenant de réfléchir sur les termes et sur les règles qu'il a découverts le long de l'unité didactique et qu'il a pratiqués à travers plusieurs exercices donne un sens plus complet au parcours d'apprentissage linguistique.

Plusieurs chercheurs [...] rénovent la pratique dictionnaire en la personnalisant et proposent d'inciter l'apprenant à construire son propre glossaire, qui comprendra le mot, ses réseaux, ses contextes, etc.¹⁵³

Même si selon certains linguistes le vocabulaire semblerait avoir un rôle prédominant que la syntaxe au moins dans les phases initiales de la communication¹⁵⁴, il est également nécessaire de remarquer que :

Tout s'imbrique dans une langue, grammaire et lexique sont interdépendants, et il n'y a pas vraiment de frontière entre grammaire et lexique. Il n'en reste pas moins qu'après les éléments non linguistiques [...] et après l'intonation, le lexique est le premier vecteur d'information. Nous serons donc d'accord avec Jeanine Courtillon pour faire du lexique « le pivot de l'acquisition autour duquel s'organise la syntaxe et plus tard la morphosyntaxe ».¹⁵⁵

Comment construit-on une *Grammaire* et un *Glossaire portatifs* ? Quelles ressources numériques favorisent leur création ? De quelle façon va-t-on distribuer le travail parmi les élèves ? Ces questions présentent quelques-uns parmi les sujets que nous allons traiter dans les lignes suivantes avec l'objectif d'expliquer en détail l'activité proposée à l'intérieur de notre projet. Nous analyserons d'abord l'organisation et le

¹⁵² Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, PUG, 2005, p. 385-386.

¹⁵³ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 409.

¹⁵⁴ *Ivi*, p. 404.

¹⁵⁵ *Ibid.*

contenu de chaque section, pour nous concentrer après sur l'outil numérique employé dans la formation de cette activité, à savoir la ressource *Docs* de *G Suite*.

Tout d'abord, une liste de onze règles de grammaire et une liste de trente-trois termes ont été décidées selon les sujets étudiés dans les dernières activités, et ces listes ont également été divisées parmi les onze élèves de la classe. Par conséquent, à chaque élève ont été assignés une règle de grammaire et trois termes, en ordre alphabétique. Prenons premièrement en considération le côté grammatical, où chaque règle est décrite selon les critères suivants : titre, explication de la règle, exemple, image (facultative). Les règles sur lesquelles les apprenants ont travaillé sont : la forme interrogative *est-ce que*, les articles contractés dérivés de la préposition « de », les articles contractés dérivés de la préposition « à », les adjectifs possessifs, les verbes réguliers du premier groupe, les verbes réguliers du deuxième groupe, les expressions pour exprimer des préférences, le pluriel, le féminin, demander et dire l'heure, la forme négative. Comme il est possible d'observer à partir des critères illustrés, pour réussir à compléter la *Grammaire portative*, il est nécessaire tout d'abord que chaque élève *connaisse* la règle qui lui est assignée, en tenant compte du fait que « connaître » n'est pas synonyme d'apprendre par cœur, mais plutôt d'avoir bien compris. Ensuite, chacun doit transférer son savoir à l'écrit, en cherchant d'expliquer le message par ses mots, de manière à ce qu'il soit compréhensible à tous les autres élèves. C'est dans ce passage que l'apprenant met en jeu ses compétences et prend conscience de son niveau de connaissance des règles grammaticales. L'élève peut évidemment prendre inspiration de son manuel de grammaire, et aussi des exercices qu'il a faits en version papier ou bien en version numérique. Toutefois, c'est enfin à lui de réorganiser et d'élaborer les connaissances acquises. Nous soulignons que chaque élève peut décider d'écrire la règle qui lui est assignée en français ou bien en italien, selon ses préférences et son niveau de français. Même si les règles sont anonymes et nous ne pouvons donc pas connaître si l'auteur est un élève qui étudie le français pour la première fois ou s'il le connaît depuis longtemps, nous pouvons observer que presque tous les apprenants ont préféré écrire les règles en français (exception faite pour « *La forme négative* » et « *Demander et dire l'heure* »). Dans deux cas, les élèves ont décidé de fournir des explications en italien et de donner après la traduction en français. Après avoir réfléchi sur la définition, il est également utile d'inventer au moins un exemple contenant

la règle qui vient d'être expliquée. Cela consent de donner une forme à la règle en la contextualisant dans une phrase qui s'approche de la communication réelle.

Il s'agit donc pour l'apprenant de comprendre à quoi sert telle forme grammaticale, comment ou quand il peut s'en servir lorsqu'il produit ou comprend un texte. Ce sont ces questions ancrées dans l'action par le langage qui sont au cœur du sens grammatical.¹⁵⁶

Afin de comprendre plus précisément la structure de cette *Grammaire portative*, nous rapportons ci-dessous quelques exemples de règles écrites par les élèves, en tenant compte du fait que certains ont préféré utiliser l'italien, tandis que d'autres ont voulu essayer de donner leur explication en français.

Exemple 1. *Les articles contractés à partir de la préposition « à »*

EXPLICATION : L'article contracté avec "à" est un déterminant qui se forme à partir de la préposition "à" plus un article défini :

à+le=AU (avant un nom masculin singulier)*

à+la=À LA (avant un nom féminin singulier)

à+l'=À L' (avant un nom avec une voyelle ou une h mute)

à+les=AUX (avant un nome masculin ou féminin pluriel)

*souviens-toi : il est également utilisé avec les noms de pays au masculin singulier.

EXEMPLES : Nous sommes allés au Canada l'année dernière/Il va au club ce soir

Le lundi et le jeudi, elle va à la piscine

Vous êtes allés à l'aéroport hier ?

L'après-midi, je vais aux jardins

Exemple 2. *Les verbes réguliers du premier groupe (-er)*

EXPLICATION: questi verbi appartengono al primo gruppo. Per formarli al presente bisogna togliere la terminazione -er e aggiungere queste desinenze -e, -es, -e, -ons, -ez, -ent

EXEMPLES : chanter

je chante

tu chantes

¹⁵⁶ Muriel Barbazan, « *Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours* », cit.

il chante

nous chantons

vous chantez

ils chantent

EXPLICATION : Ces verbes appartiennent au premier groupe. Pour les transformer au présent on doit prendre la fin [ER] et ajouter [e,es,e,ons,ez,ent].

EXEMPLES : danser

Je danse

Tu danses

il danse

nous dansons

vous dansez

ils dansent

PHRASE : il aime danser.

Exemple 3. *Les expressions pour exprimer des préférences*

EXPLICATION : Quand on veut exprimer une opinion qui concerne nos préférences et nos goûts, soit positive soit négative, nous devons utiliser quelques expressions essentielles pour rendre le message compréhensible à tout le monde. Les expressions les plus utilisées, qui expriment préférences, sont dans les exemples suivantes.

EXEMPLES : (positif/négatif) Je n'aime pas beaucoup le sport, mais la musique me fait kifer ! / Je suis passionné de la botanique mais mon père la déteste ! / Julien apprécie le football mais Maxime ne l'aime pas du tout ! / J'ai horreur de l'obscurité mais je suis dingue des films de l'horreur !

Comme il est possible d'observer, les élèves ont pu profiter d'une certaine liberté d'action, aussi bien dans l'explication des règles que dans l'invention des exemples. Il est également intéressant de souligner l'emploi de couleurs dans les textes, utiles pour mettre en évidence des mots et des désinences clés.

De façon symétrique, le *Glossaire portatif* contient des termes lexicaux qui sont caractérisés par ces critères : terme, classe grammaticale, prononciation, définition,

exemples, traduction, image qui représente le terme. Nous pouvons lire ici la liste des termes, en ordre alphabétique, qui ont été attribués aux élèves d'une façon aléatoire : Amoureux, Bavard, Caméra (de photos), Chocolat, Coudre, Drôle, Football, Frisé, Gâteau, Gentil, Grand-père, Joli, Légumes, Lunettes, Méchant, Mince, Moustache, Natation, Neveu, Oncle, Paresseux, Pêcher, Peindre, Perroquet, Plage, Poli, Promenade, Tante, Timide, Ski, Vélo, Ville, Voyager. Dans le cas du lexique, chaque élève a le devoir d'écrire, en utilisant ses propres mots, la définition des trois termes qui lui sont assignés. À différence de la grammaire, cette fois, il est nécessaire de donner l'explication en français, afin de s'entraîner à se faire comprendre et à utiliser des synonymes. L'apprenant a évidemment la possibilité de consulter des dictionnaires monolingues et bilingues, aussi bien en version papier qu'en ligne, pour donner après une définition qui soit la plus complète et compréhensible possible. Parmi les critères employés, nous mettons en évidence l'importance d'insérer la classe grammaticale des termes, dans le but de les classer du point de vue morphosyntaxique et de leur donner un certain ordre. Il est également fondamental de souligner la présence de la voix « prononciation » parmi les aspects dont les élèves doivent tenir compte. À cet égard, nous pouvons prendre en considération le fait que, pendant les premières années d'études d'une langue étrangère à l'école, le temps dédié à l'aspect phonétique est souvent très limité ou bien il ne reçoit pas l'importance qu'il nécessiterait.

Par ailleurs, aucune méthode récente ne fait plus l'impasse sur la prononciation et le matériel complémentaire tente, grâce à une approche pratique et à des activités attrayantes, d'encourager l'étude de la phonétique, trop souvent jugée ennuyeuse par les apprenants et considérée comme une science rébarbative par les enseignants. Cette discipline est, cependant, à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales.¹⁵⁷

C'est pour cela que, à l'intérieur de ce projet, on consacre au moins une petite partie à la prononciation, avec laquelle les élèves peuvent entrer en contact et y réfléchir aussi. Pour chaque terme, les apprenants cherchent un fichier audio qui reproduise la prononciation correcte du mot, pour ensuite copier-coller son lien URL dans le *Glossaire*. Puisque la plupart des élèves n'ont jamais expérimenté ce genre de travail, il a été important de leur donner quelques indications et quelques sites fiables de dictionnaires

¹⁵⁷ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 179.

en ligne, tels que *Le Robert* et *Larousse* (et nous pouvons constater que c'est le dictionnaire *Le Robert* qui a été le plus utilisé par les élèves). Grâce à ces liens, tous les élèves peuvent écouter aisément la prononciation de tous les termes du *Glossaire* et, en plus, arriver à se familiariser avec différents dictionnaires. Comme dans la *Grammaire portative*, il est important d'insérer des exemples qui montrent l'emploi des termes dans des contextes communicationnels précis. En outre, étant donné qu'il s'agit d'un *Glossaire portatif* pour des italiens, il est utile d'ajouter la traduction des termes ainsi qu'une image qui puisse représenter le concept indiqué par le signifiant. L'association de la mémoire verbale avec la mémoire visuelle peut en effet favoriser la mémorisation du lexique en cherchant d'utiliser au mieux les potentialités du cerveau humain¹⁵⁸. Ci-dessous, nous allons rapporter quelques exemples de termes respectivement accompagnés de leur explication dans notre *Glossaire*.

Exemple 1. *Neveu*

CLASSE GRAMMATICALE : nom masculin

PRONONCIATION : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/neveu>

DÉFINITION : le fils de mon frère/ ma sœur

EXEMPLES : ma sœur vient de donner naissance à un petit garçon, j'aurai finalement un neveu !

TRADUCTION : Il nipote dello zio/della zia



IMAGE :

Exemple 2. *Gentil*

CLASSE GRAMMATICALE : adjectif masculin

PRONONCIATION: <https://context.reverso.net/traduzione/francese-italiano/Gentil>

DÉFINITION : être gentil signifie aider les autres et être poli, avoir des manières élégantes et ne pas être impoli

¹⁵⁸ P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare la lingua nelle società complesse*, cit., cfr. p. 206.

EXEMPLES : 1. tu es un garçon très gentil

2. il a aidé sa grand-mère et il est très gentil

TRADUCTION : gentile



IMAGE :

Exemple 3. *Football*

CLASSE GRAMMATICALE : substantif masculin

PRONONCIATION:

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/football/34535?q=football#34494>

DÉFINITION : un sport très pratiqué dans toute le monde et célèbre en Italie. Les joueurs sont onze et ils jouent dans un terrain avec un ballon sphérique et les pieds, la tête ou autres parties du corp (excepté la main ou le bras).

EXEMPLES : Mon meilleur aime bien jouer à football avec ses copains/ Comme sport, Il pratique le football trois fois par semaine

TRADUCTION : calcio



IMAGE :

Exemple 4. *Coudre*

CLASSE GRAMMATICALE : verbe transitif

PRONONCIATION : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/coudre>

DÉFINITION : Assembler au moyen d'un fil passé dans une aiguille

EXEMPLES : Ma mère coud un pull

TRADUCTION : cucire



IMAGE :

Après avoir analysé le contenu de la *Grammaire portative* et du *Glossaire portatif*, il est nécessaire de prendre en considération l'outil qui a permis la création et le partage de cette activité : *Docs*, l'équivalent de *Word* dans *G Suite*. Cette ressource a comme fonction principale l'écriture de textes, elle s'avère donc adéquate à notre but. Ce qui est intéressant et qui n'est présent que dans cette version de *G Suite* en ligne, c'est la possibilité de partager le fichier avec d'autres personnes qui ont l'autorisation à y accéder. Tous les utilisateurs peuvent alors lire et modifier le travail de leurs copains, étant donné que leurs adresses de courriel ont été insérées comme autorisés à modifier le fichier. Lorsqu'on l'ouvre, il est possible de vérifier l'heure et les noms de ceux qui ont apporté des modifications, mises en évidence à travers différentes couleurs. À partir d'un modèle de règle grammaticale et de terme lexical, chaque élève a donc tout d'abord complété les espaces désignés aux mots qui lui avaient été assignés. Ensuite, chacun a également eu l'occasion de lire le travail de ses copains et d'apporter des modifications ou des corrections. Dans ce sens, la collaboration devient un élément fondamental caractérisant la prospective du web 2.0. C'est en effet sur le rôle actif de tous les utilisateurs que le web de seconde génération se fonde. C'est grâce à la contribution de tout le monde que le réseau prend forme, non pas dans le travail isolé de chaque membre, mais plutôt dans la participation en syntonie et dans l'action synergique avec les autres¹⁵⁹.

Comme l'affirment des auteurs comme Bruner (1996) ou Vygotsky (1978), l'apprentissage est fondamentalement un acte social qui s'inscrit dans une communauté sociale et culturelle donnée et qui n'a de sens que par référence à cette communauté.¹⁶⁰

¹⁵⁹ D. Meo, *Web 2.0 e FaD per la didattica delle lingue: nuovi scenari e nuovi attori in ambito universitario*, cit., cfr. p. 78.

¹⁶⁰ C. Depover, T. Karsenti, V. Komis, « *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences* », cit., p. 7.

La *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif* deviennent des ressources de toute la communauté qui coïncide avec la classe. Il est intéressant de souligner que le contexte de classe ne se limite pas à l'espace physique de la salle, il comprend les relations entre les camarades, les actions, les connaissances, les caractéristiques de chacun ainsi que les décisions prises ensemble. La « communauté classe » se distingue pour être un groupe orienté vers un but et conscient des destinations d'apprentissage à atteindre à travers les activités en dedans et en dehors de l'école¹⁶¹. C'est dans cette perspective que, à la fin de cette activité, chaque membre de la classe possèdera toutes les règles de grammaire ainsi que toutes les définitions des termes choisis pour ce projet. Cela devrait alors susciter dans chaque élève un sens de responsabilité non seulement envers soi-même et son parcours d'apprentissage, mais aussi envers ses copains, qui vont profiter du travail mis en commun. La capacité de mettre ensemble des contenus produits par les utilisateurs et de les mettre à disposition des autres membres de la classe¹⁶² devrait créer une ambiance de solidarité. Selon la théorie incrémentale de l'intelligence de Carol Dweck (2000), dans ce contexte, où chacun se sent aidé et soutenu, tout le monde peut progresser à l'apprentissage, plus ou moins rapidement. Il est alors plus facile d'avoir envie de réessayer, même dans des moments d'échec, en essayant d'évaluer toutes les variables et les possibilités¹⁶³.

D'un côté, nous pouvons souligner l'importance des espaces partagés et des communautés, même virtuelles, qui sont appréciées des jeunes et qui devraient, par conséquent, contribuer à la persistance et à la motivation des apprenants¹⁶⁴. De l'autre côté, il est intéressant de remarquer que, lorsqu'un enseignant rend les élèves habitués à travailler à travers des modalités de coopération, il est possible d'observer que ces apprenants ont une tendance majeure à aider les autres, à s'exprimer en utilisant le pronom « nous » et à manifester plus d'autonomie au moment de la prise de décisions¹⁶⁵. Pour

¹⁶¹ Silvia Andrich Miato, Lidio Miato, *La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo*, Erickson, Trento 2007, cfr. p. 53.

¹⁶² S. Epifani, C. Marinucci, *E-learning nella scuola*, cit., cfr. p. 48.

¹⁶³ S. Andrich Miato, L. Miato, *La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo*, cit., cfr. p. 58. Pour approfondir : Dweck, C.S., *Teorie del sé*, Erickson, Trento 2000.

¹⁶⁴ R. Mason, *E-learning and Social Networking Handbook*, cit., cfr. p. 5: "Shared community spaces and inter-group communications are a massive part of what excites young people and therefore should contribute to users' persistence and motivation to learn."

¹⁶⁵ S. Andrich Miato, L. Miato, *La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo*, cit., cfr. p. 10: "Un insegnante che abitua gli studenti a lavorare con modalità cooperative può osservare che essi sono più inclini ad aiutare gli altri e a esprimersi usando il "noi" e che manifestano maggior autonomia dall'adulto nel prendere decisioni."

conclure, nous pouvons mettre en évidence la valeur de la *Grammaire portative* et du *Glossaire portatif* en tant qu'outils puissants dans le parcours d'apprentissage linguistique. Ils peuvent être considérés comme des « *work in progress* », puisqu'il est toujours possible d'ajouter des règles et des termes, ou bien d'apporter des modifications. L'aspect incontournable consiste dans le fait que ces deux ressources sont créées par l'élève même, elles sont pour cela compréhensibles à lui et à ses camarades, et, le dernier mais non le moindre, elles contiennent des notions que chaque apprenant a découvertes en autonomie¹⁶⁶.

2.2.4 Entraîner les compétences orales à travers les présentations PowerPoint

L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant des facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger.¹⁶⁷

Les activités que nous avons analysées jusqu'à ce moment se focalisent principalement sur la compréhension et la production écrite, ainsi que sur la compréhension orale dans certains cas. Il est cependant fondamental de rendre ce projet le plus complet possible du point de vue des compétences prises en cause et des modalités expérimentées. Du moment qu'il s'agit d'activités en ligne à faire à la maison dans un but principalement de révision, le focus du projet se base sur des exercices qui peuvent être envoyés et contrôlés de façon asynchrone, comme nous l'avons observé au fil des paragraphes précédents. Toutefois, la nécessité de stimuler et de mettre en place une confrontation directe enseignant-apprenant ne peut pas être sous-estimée lorsqu'on envisage un parcours d'apprentissage de FLE. C'est pourquoi ce projet voit comme dernière étape d'entraînement linguistique la préparation d'une présentation *PowerPoint* suivie d'une exposition orale devant la classe. Les compétences orales, ainsi que celles concernant l'écrit, demandent une certaine quantité de temps nécessaire pour les acquérir, à travers plusieurs activités diversifiées. Il est alors important de souligner que celle que nous proposons dans ce contexte devrait être lue en relation avec l'intégration

¹⁶⁶ P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare la lingua nelle società complesse*, cit., p. 211.

¹⁶⁷ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 178-179.

du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE, et qu'il ne s'agit que d'une parmi plusieurs activités visant à l'amélioration de l'expression orale (pensons par exemple à des exercices en interaction, des jeux de rôles, des entretiens dirigés, entre autres). À noter que cette dernière est caractérisée par différents changements remarquables le long de l'histoire de la didactique de l'oral.

Si elle s'est développée autour de la linguistique appliquée avec notamment les exercices structuraux et les classes de conversation qui ont constitué le fleuron de l'enseignement de l'oral au cours des décennies 1960-1970, la didactique de l'oral s'est nettement enrichie sous l'influence des théories communicatives et de la linguistique poststructuraliste pour fonder des nouvelles propositions d'enseignement, préconiser des référentiels de compétences clairement définis et favoriser la variation langagière.¹⁶⁸

Comme nous le découvrirons dans les prochaines lignes, cette activité se compose de trois parties : la première consiste dans une sorte d'interview, de la part de chaque élève, à deux membres de sa famille, avec l'objectif final de savoir les décrire et les présenter ; la deuxième se centre sur la synthèse des informations dérivant de l'interview et sur leur transcription dans des diaporamas de *PowerPoint* ; la troisième étape, enfin, débouche sur une exposition orale consistant dans la présentation des deux membres de la famille choisis. Tout d'abord, les apprenants sont appelés à s'imaginer journalistes. Ils doivent en effet choisir deux interlocuteurs qui font partie de leur famille (les parents, les frères, les sœurs, les grands-parents, les cousins, etc.) et leur poser des questions concernant leur aspect, leur caractère ainsi que leurs goûts et préférences. Les dialogues, qui se déroulent en italien, fourniront les informations nécessaires pour créer une présentation en français, pour laquelle il est conseillé de prendre inspiration des descriptions présentes dans l'exercice « La présentation », où tous les membres de la famille d'Éloïse figurent.

Après avoir collecté toutes les informations nécessaires, chaque élève rapporte les données dans une présentation *PowerPoint*, le logiciel de présentation de diaporamas de la suite Office. Il est fondamental que ce travail contienne les informations suivantes : le prénom des membres interviewés, leur description physique et du caractère, leurs goûts et leurs préférences. Afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité, les prénoms des membres de la famille ainsi que ceux des élèves ont été inventés et substitués avec des

¹⁶⁸ *Ivi*, p. 183.

noms français. Cela a aussi été un moyen pour stimuler l'imagination des apprenants et pour les rapprocher de la culture française. Pour ce qui concerne l'aspect graphique, le nombre des diapositives et l'insertion d'images, les élèves ont pu profiter d'une liberté totale qui leur a permis de mettre en jeu leur créativité et leur personnalité. Une fois terminée le *PowerPoint*, chaque présentation a été chargée dans un dossier sur le Drive, mis en place par avance et pour lequel tous les élèves ont reçu l'autorisation à apporter des modifications. Au cas où un apprenant préférerait supprimer l'étape du chargement de son *PowerPoint*, il aurait comme alternative la création de sa présentation directement dans le dossier sur le Drive, à travers le logiciel *Slides*. Ce dernier représente en effet l'équivalent de *PowerPoint* sur *G Suite*, il est donc intuitif et simple à utiliser pour tous ceux qui maîtrisent déjà l'outil de la suite Office. Comme pour *Docs*, dans *Slides* aussi il est possible de voir toutes les modifications et l'heure à laquelle elles ont été apportées. Qu'il s'agisse de *PowerPoint* ou de *Slides*, ce qui est essentiel est le rôle que ces diaporamas jouent dans l'action d'apprentissage. Le fait de collecter des informations pour ensuite les organiser et les transcrire en ordre, entraîne les élèves à celles qu'on peut appeler les capacités de synthèse et d'organisation des notions. De plus, avoir la possibilité de chercher dans le réseau des images ou bien des prénoms d'origine française favorise un apprentissage créatif, plus stimulant et lié au côté culturel aussi.

L'utilisation d'internet en classe de langue permet d'avoir accès à de nouveaux horizons, de s'évader en quelque sorte dans la langue. La découverte culturelle devient un prétexte à la pratique langagière. Par la découverte de sites et de documents non didactiques, les stéréotypes sont combattus et la langue retrouve son rôle de véhicule culturel, dans la mesure où langue et culture sont fondamentalement liées. Cette exposition à une langue utilisée hors contexte scolaire ou universitaire ne peut que faire prendre conscience de ce qui doit être l'unique but de l'apprentissage d'une langue étrangère : la communication et non plus la réussite à un examen.¹⁶⁹

La dernière étape de ce travail consiste dans une exposition orale de la présentation préparée à la maison. Chaque élève présente deux membres de sa famille devant toute la classe, pendant une vidéo appel sur *Google Meet* (l'alternative numérique des cours en présence pendant l'émergence sanitaire du Coronavirus). Cette exposition donne à chacun l'opportunité de donner une voix aux diapositives et de pratiquer ainsi la

¹⁶⁹ J.I. Abah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) dans un environnement des tic* », cit., p. 258.

langue française à l'oral, dans le but d'une amélioration constante de cette compétence. Après avoir décrit les membres de la famille selon un discours plus ou moins préparé à la maison, on demande à l'élève de répondre à quelques questions pertinentes avec le discours qu'il vient d'exposer. De cette manière, l'exposition orale se voit composée de deux parties : la première, préparée par avance et donc moins spontanée, et la deuxième, consistant d'un dialogue avec l'enseignant, plus « naturelle » et proche des situations de communication de vie réelle.

Développer l'expression orale, donc de nouveaux comportements langagiers, en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit, reste l'objectif premier de tout apprentissage de l'oral.¹⁷⁰

Ce type d'activité vise à être utile d'une part, pour tous ceux qui considèrent comme leur point fort la production orale, puisqu'ils peuvent à ce moment se sentir plus à leur aise dans l'exposition orale ou bien au moment des dialogues avec l'enseignant et les autres. De l'autre part, il est intéressant d'observer l'influence de ce genre d'activités chez tous les apprenants qui s'aperçoivent assez faibles au moment où ils se trouvent dans une situation de production orale. Travailler sur les potentialités des élèves, essayer de faire des tentatives et accepter certains défis s'avère être essentiel si on veut parcourir un chemin qui débouche sur l'innovation et le progrès. Par conséquent, il est vrai qu'il faut augmenter les occasions pour pratiquer la langue oralement et pour favoriser la motivation des apprenants.

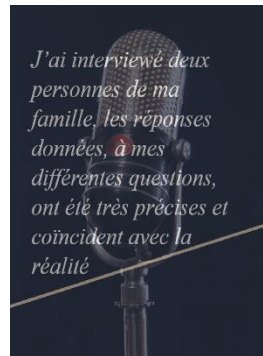
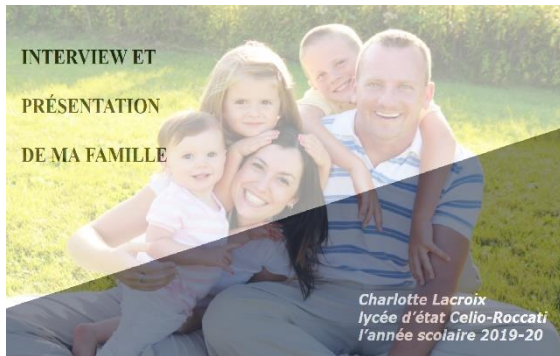
À retenir que la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange : pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire.¹⁷¹

Nous proposons ci-dessous quelques présentations que les élèves ont créées pour ce projet.

¹⁷⁰ Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 183.

¹⁷¹ *Ivi*, p. 183-184.

Exemple 1.



Voilà les
deux
interviews
de...

interview de mon oncle

Il s'appelle Virgile, il a 25 ans. Il est né à Honolulu (États-Unis d'Amérique). Grand, maigre, cheveux noirs, petits yeux vert émeraude, un petit nez et une bouche charmue. Mon oncle a un style sportif et est très attentif à son alimentation, il est très créatif, extraverti, charmant et aime toujours créer de nouvelles choses, pour ce travail en tant que styliste, même si parfois il peut être très vaniteux et arrogant.

Pendant son temps libre, Virgile aime dessiner de nouveaux vêtements, ils aiment lire des livres et des magazines survive, prendre des photos, toujours en ce qui concerne la mode.

interview de ma cousine

Ma cousine s'appelle Chloé, elle a 21 ans, elle vit à Berlin et elle est mathématicienne. 1m70cm de haut, Chloé a de longs cheveux raides et noirs, un visage rond, elle a les yeux noisette, nez et petite bouche, a un teint très clair et un style tacheté mais aussi très élégant.

Chloé aime cuisiner, regarder des films avec des amis, écouter de la musique, lire des livres et des magazines, peindre et faire du shopping.

Exemple 2.



MA TANTE SUDAMÉRICAIN



SON PRÉNOM → marie

SA DESCRIPTION PHYSIQUE → elle a 42 ans, elle est petit et maigre, elle a les yeux verts et les cheveux longs, le nez trompette et les lèvres fines.

SA DESCRIPTION DU CARACTÈRE → elle est très belle, sympathique, patient et très accommodant.

SES PRÉFÉRENCES → Elle aime lire des livres d'aventure, cuisiner des gâteaux, faire du shopping au centre commercial et acheter des vêtements et du maquillage, contrairement à mon oncle oscar elle n'aime pas beaucoup les sports extrêmes

MON ONCLE AMÉRICAIN



SON PRÉNOM → Oscar

SA DESCRIPTION PHYSIQUE → il a 30 ans, il est grand et maigre, il a les yeux bleus et les cheveux courts bouclés et blonds, le nez crochu et les lèvres fines, et il porte de lunettes de vue.

SA DESCRIPTION DU CARACTÈRE → il est beau mec, sympathique, intelligent et très bavard.

SES PRÉFÉRENCES → Il aime jouer au football et regarder des matchs de football à la télévision, il aime lire des romans policiers, les animaux et les sports extrêmes, son préféré est le parachutisme

Exemple 3.



MON AMIE MATILDE:


-nombre: matilde
-âge: 15 ans
-profession: étudiante
-résidence: Padova

Description du caractère:

- Ouvet
- Sympathique
- Gentille
- Patiente

Description physique:

- maigre, petite, belle
- cheveux long, frisé, châtains
- yeux bleus



MA COUSINE

-nombre: Vittoria
-âge: 22 ans
-profession: étudiante
-résidence: Rovigo

Description physique:

- maigre, de taille moyenne
- cheveux court et noirs
- Yeux verts

Description du caractère:

- bavard
- Doux
- Intelligente
- patiente



Exemple 4.



Aujourd'hui, je vais vous présenter deux personnes de ma famille, mon frère Tommaso et ma mère Chloé. Je l'ai interviewé pour lui poser des questions sur leur vie et leurs passions.

Présentation de ma maman

Je vous présente ma maman, son nom est chloé, elle a 40 ans et est née à bordeaux, elle a épousé mon père il y a 20 ans. Ensemble, ils ont eu 2 enfants, moi et mon frère. Elle est très grande et mince, a les cheveux bouclés courts et les yeux verts, a la peau foncée et un petit nez, il est très gentil et a beaucoup d'amis, il se met parfois en colère mais rarement. Elle aime beaucoup cuisiner et nettoyer la maison, elle n'aime pas les mensonges et les mensonges

Présentation de mon frère

Maintenant je vous présente mon frère, son nom est Tommaso et il a 9 ans, c'est un garçon très gentil et amical, il joue au rugby et aime jouer avec ses amis. Il est grand et mince, a des cheveux très courts, bouclés et bruns. Il a les yeux verts et la peau foncée.

Des questions

1. maman tu peux faire une petite présentation?
2. parle moi de tes passions.
3. décris-toi comme tu veux.
4. tommaso tu dois m'aider en essayant de te présenter et de dire quels sont les hobbies et passions

Nous pouvons remarquer que ces présentations, bien qu'elles soient similaires dans la forme et les contenus, se différencient dans certains aspects qui les rendent uniques et personnalisés. Étant donné que le focus de cette activité se centre non pas sur la réalité de la vie familiale de chaque élève, mais plutôt sur les compétences communicatives de production écrite et orale ainsi que sur le lexique appris, certains membres de famille ont été inventés et ils sont donc le fruit de la créativité des apprenants. Il est également opportun de souligner que certaines présentations *PowerPoint* sont organisées d'une façon plus discursive, alors que d'autres sont plus synthétisées et apparaissent d'une façon schématisée. Dans l'exemple 4, nous pouvons observer que l'élève a préféré exprimer les principales questions qu'il a posées aux membres de sa famille. Cela montre l'engagement à partir duquel cette activité a été vécue et achevée, spécialement, dans ce cas, en ce qui concerne l'expérience de l'interview. Le moment consacré aux présentations orales a requis l'emploi de toutes les connaissances acquises au fil de ce projet, aussi bien celles concernant le côté morphosyntaxique que celles concernant le côté lexical. Dans ce cas, la dimension de la classe pourrait être considérée comme un lieu où la langue est employée d'une façon assez particulière :

La classe reste un lieu privilégié d'un usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage.¹⁷²

Toutefois, à travers ce genre d'activités, les apprenants ont la possibilité de pratiquer la langue à l'oral, en particulier pour ce qui concerne certains aspects suprasegmentaux, tels que l'intonation de leur voix au moment où ils se trouvent à parler une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Il est vrai que le rôle de l'intonation est fondamental dans le processus de compréhension. L'intonation, qui organise l'ensemble de l'énonciation et exprime l'état intellectuel et émotionnel

¹⁷² J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 184.

du locuteur, révèle le sens général de l'énoncé et oriente celui qui écoute non seulement vers la compréhension, mais également vers l'interprétation, car une bonne perception de l'intonation traduit généralement l'implicite qui régit toute communication, en particulier celle qui se déroule face à face, et permet de comprendre le non-dit que véhicule la langue parlée.¹⁷³

Pour conclure, nous pouvons souligner l'importance de cette dernière activité dans le parcours d'apprentissage et de révision mis au point le long de ce projet. Grâce à la présentation orale et aux diaporamas, envisagés en tant qu'activités conclusives de synthèse, chaque élève a eu l'opportunité de mettre en place toutes les connaissances et les compétences développées au fil des activités précédentes. De cette façon, chacun a expérimenté le travail autonome et subjectif, en s'entraînant ainsi à apprendre en tant que sujets actifs. L'emploi des outils numériques tels que *PowerPoint* et *Slides* a favorisé la motivation des apprenants, l'organisation de leur travail ainsi que leur créativité. Au moment de la présentation orale en vidéo appel devant le professeur et les camarades, quelques élèves ont exposé leurs descriptions en montrant les diaporamas à travers le partage de l'écran. Cela a permis une présentation plus organisée, plus fluide et plus compréhensible pour les auditeurs. En somme, le sentiment d'autonomie et d'individualisation du travail semble avoir généré un fort sentiment de motivation dans tous les élèves.

L'individualisation est génératrice de motivation chez l'apprenant. L'autonomie est motivante parce que l'apprenant est capable de réguler par lui-même son propre comportement et sa propre expérience, de gérer la mise en place et la direction d'une action. Le sentiment de compétence est motivant, parce que l'apprenant a le sentiment d'accomplir quelque chose de façon efficace par ses propres capacités.¹⁷⁴

2.2.5 La plateforme *Classroom* : le lien entre l'enseignant et les élèves

Comme ce projet se base sur l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE, il semble évident que la plupart des activités se déroulent à distance, loin de la présence physique de l'enseignant et des autres camarades. Cependant, cela ne comporte pas l'absence d'un lien plus ou moins direct entre les élèves et leur

¹⁷³ Ivi, p. 181.

¹⁷⁴ M. El Bouazzaoui, « *Les enjeux de l'intégration des TICE dans l'apprentissage de la langue étrangère : le cas du FLE* », cit., p. 42.

professeur, qui reste la figure guide dans ce parcours d'apprentissage. Celle que l'on considère comme une « distance », ne devrait être conçue que comme une distance physique, conséquence d'un travail qui ne se déroule pas totalement dans la salle de classe. Les différentes formes caractérisant l'enseignement du français langue étrangère permettent de donner plusieurs stimulus aux apprenants, à travers les modalités les plus variées. À cet égard, il est important de souligner que l'intervention de l'enseignant peut changer et s'adapter aux différentes situations didactiques qui se présentent le long du cours de français.

Les pratiques d'intervention ne répondent donc pas toujours au même objectif et n'occupent pas toujours la même place dans le déroulement de la classe. Elles ne peuvent donc pas être systématisées et ne sont pas totalement interchangeables : en un mot, ce ne sont pas de recettes qu'on peut plaquer sans réflexion sur un canevas rigide de classe.¹⁷⁵

Dans le cadre de ce projet, l'outil qui a rendu possible la création d'une liaison entre les élèves, l'enseignant et moi a été *Classroom*. Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, il s'agit d'une plate-forme d'apprentissage gratuite offerte par Google et dédiée au monde de l'école. Elle vise à simplifier la création et la gestion de cours, à rendre plus facile la communication entre les enseignants et les élèves et, plus en général, à favoriser l'organisation du travail scolaire et à respecter aussi l'environnement en économisant de papier. Nous pouvons lire ci-dessous le commentaire d'un professeur américain qui utilise *Classroom* avec ses élèves :

J'utilise *Classroom* pour distribuer un document sur lequel tous les élèves peuvent travailler ensemble et simultanément. Je le projette au tableau, ce qui donne lieu à des discussions rapides. De cette manière, chaque élève peut s'exprimer et se faire entendre.¹⁷⁶

C'est à travers cette ressource que j'ai pu instaurer un contact direct avec les élèves du lycée, étant donné que le choix de cette plateforme est dérivé de la nécessité d'avoir un moyen par lequel leur envoyer aussi bien les activités que les communications. Il s'avère en effet être fondamental de ne pas supprimer la relation didactique avec les

¹⁷⁵ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 443.

¹⁷⁶ Daniel Brennick, professeur de sciences, Floride, *G Suite, Classroom*, https://edu.google.com/intl/fr_fr/products/classroom/?modal_active=none

élèves et de maintenir le contact avec eux, même s'il s'agit d'un rapport « à distance »¹⁷⁷. Du point de vue du rôle de l'enseignant, il est possible d'affirmer que certains changements dérivent de cette situation, en particulier par rapport à la vision traditionnelle du professeur considéré comme le seul et irremplaçable transmetteur des savoirs. Comme peut le montrer ce projet, la plupart de nouvelles activités didactiques, met l'apprenant et ses nécessités au cœur de l'action d'apprentissage. Pour cela, la fonction de l'enseignant passe de transmetteur de savoir à médiateur et facilitateur de la connaissance. Les élèves devraient voir en lui une figure de guide et de support dans leur parcours d'apprentissage, quelqu'un qui n'est pas le détenteur du savoir mais plutôt qui favorise l'acquisition des connaissances et des compétences, justement grâce à sa formation et à ses propres habilités. Bien qu'il puisse paraître un renoncement à l'autorité de l'enseignant, ces réflexions ne débouchent pas sur ce type de conclusions. Au contraire, elles indiquent une nouvelle voie à travers laquelle l'autorité est dirigée dans une direction différente, plus fertile et innovante¹⁷⁸ : « L'enseignant endosse le rôle de facilitateur et non pas de transmetteur de savoir et de connaissance »¹⁷⁹. Ce qui compte, alors, c'est « non plus sa compétence en tant que transmetteur de savoir, mais plutôt sa capacité de médiateur de la connaissance »¹⁸⁰.

Nous allons analyser ci-dessous plus concrètement le fonctionnement de *Classroom* en nous focalisant sur le cours créé à l'intérieur de notre projet. Comme nous venons de le mentionner, cette plate-forme permet la création de cours, qui sont partagés avec les élèves destinataires à travers un code confidentiel qui les invitent à s'unir à la salle de classe. De cette façon, seulement les apprenants qui possèdent le code ou bien qui sont invités au cours via courriel ont accès aux communications et au matériel fournis par le professeur. La configuration à *Classroom* ne prend que quelques minutes. Au moment de la création de notre cours, il a été intitulé « *Français Laboratoire* », nom qui vise à souligner l'aspect pratique d'entraînement de la langue française et le rôle

¹⁷⁷ A. Galimberti, "Riflessioni sulla didattica a distanza", cit., cfr: <http://www.anils.it/wp/riflessioni-sulla-didattica-a-distanza/>. "L'opportunità di non troncane di netto il rapporto didattico con i nostri studenti e di "stare in contatto" con loro, anche se a distanza. Ripeto, rapporto didattico."

¹⁷⁸ R. Mason, *E-learning and Social Networking Handbook*, cit., cfr. p. 154: "[teachers] they are not being asked to abdicate their authority, but rather to direct it in a different direction."

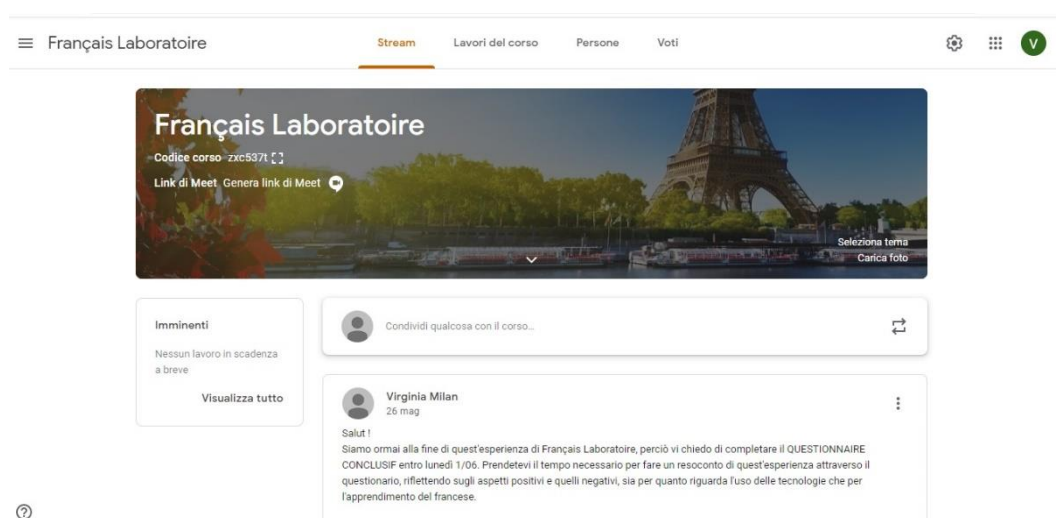
¹⁷⁹ M. El Bouazzaoui, « *Les enjeux de l'intégration des TICE dans l'apprentissage de la langue étrangère : le cas du FLE* », cit., p. 40.

¹⁸⁰ C. Depover, T. Karsenti, V. Komis, « *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences* », cit., p. 35.

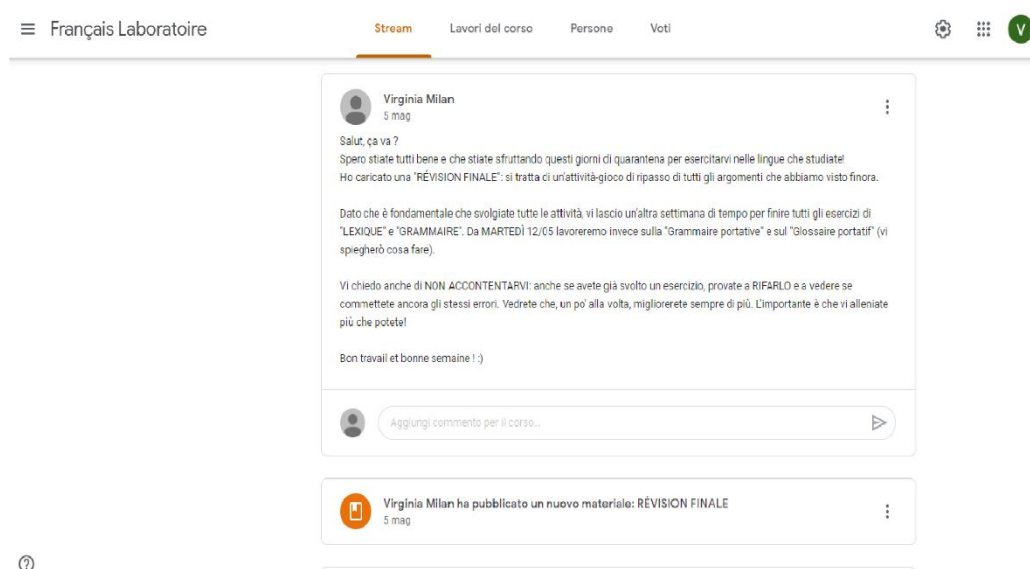
complémentaire de ce cours en ligne par rapport aux leçons en salle de classe. En ce qui concerne l'aspect graphique et organisationnel, le cours se compose de quatre sections, à savoir le « Flux », les « Travaux et devoirs », les « Personnes » et les « Notes ». Le « Flux » représente la page d'accueil du cours, il contient en effet le titre, auquel une image de couverture est assignée, le code du cours et toutes les communications que l'enseignant désire envoyer à ses élèves. Parmi les options, il donne aussi la possibilité de générer un lien pour se vidéo-appeler sur *Google Meet* et d'être constamment à jour sur les devoirs à achever dans une échéance à court terme. Le style graphique du flux, et de *Classroom* en général, convient aux destinataires et au monde scolaire pour lequel il a été conçu. Son aspect renvoie en effet au format des réseaux sociaux, aussi bien pour la page d'accueil contenant différents *post* que pour les couleurs et la police employées. Cela n'est pas à sous-estimer, puisque l'aspect graphique peut être source de motivation pour les élèves, qui, même inconsciemment, peuvent se sentir attirés par les couleurs et l'aspect visuel. Les types de *post* qui peuvent paraître dans le flux sont deux : d'un côté, nous trouvons les communications que l'enseignant peut écrire, de l'autre, tous les messages envoyés automatiquement par le système de *Classroom* et qui indiquent tout le matériel présent dans la section « Travaux et devoirs » au fur et à mesure qu'il est publié. Dans notre cas, j'ai écrit plusieurs annonces pour donner des informations et des directives aux élèves, concernant le matériel publié, le délai et des conseils pour achever les exercices au mieux. La langue choisie pour transmettre ces instructions est l'italien, exception faite pour quelques expressions telles que les salutations, « bon travail ! », « bon courage ! », etc. Vu le niveau de français des élèves, pour la plupart débutants, il a été plus raisonnable de communiquer et de donner des explications dans leur langue maternelle, afin d'être sûrs de rejoindre tous les destinataires et d'être bien interprétés. De plus, à travers ces annonces, j'ai été à même de conseiller et d'encourager les élèves dans le développement de leurs activités, comme pour ce qui concerne la possibilité de répéter plusieurs fois les mêmes exercices : les apprenants ont été encouragés à ne pas se contenter des résultats et à s'entraîner continuellement afin d'essayer de faire toujours mieux. Les apprenants aussi ont la possibilité de répondre et d'ajouter des commentaires au-dessous des annonces et des discussions lancées par le professeur, et leur nom et leur prénom va paraître automatiquement dans les messages partagés avec tous les membres de cette salle de classe virtuelle. Toutefois, les élèves de notre projet n'ont pas profité

beaucoup de cette opportunité et non plus de la possibilité de m'envoyer des courriels, puisqu'ils ont préféré me poser leurs questions et leurs doutes face à face pendant les vidéo-appels. En outre, il est utile de souligner que plusieurs types de médias tels que des vidéos et des fichiers *Google Drive* peuvent être attachés à des annonces pour partager du contenu. Avant de passer à l'analyse de la section suivante, nous observons ci-dessous deux parties du flux (en anglais « *Stream* ») de notre cours « *Français Laboratoire* ».

Exemple 1. *Titre, image de couverture et dernier post*



Exemple 2. *Communication et avis de publication du matériel.*



La deuxième section de notre cours *Classroom* a pour titre « *Devoirs et travaux* », et elle comprend en effet tout le matériel envoyé et mis à disposition des élèves. Du point

de vue organisationnel, il est possible de diviser les fichiers en « Sujets », de façon à donner un ordre au matériel chargé. Dans notre cas, les exercices créées avec *Forms* sont divisés entre « Grammaire » et « Lexique », alors que d'autres activités moins spécifiques sont réunies dans un même ensemble, qui comprend : le pré-questionnaire, le questionnaire conclusif, la *Grammaire portative*, le *Glossaire portatif*, l'interview et la présentation de la famille, l'activité de révision finale, les liens pour les dictionnaires en ligne. Tout l'ensemble des supports de cours (les documents, les photos et les vidéos, les fichiers) est automatiquement enregistré dans des dossiers dans *Google Drive*. *Classroom* donne aux enseignants la possibilité de créer différents types de tâches : le devoir, le devoir avec un quiz, la question, le matériel, ou bien il est possible de réutiliser un *post* déjà existant. Selon les nécessités du cours, chaque enseignant peut choisir le genre de devoir qui lui convient, en tenant compte de l'opportunité, dans n'importe quel cas, de définir une date limite et de joindre des fichiers sur lesquels les élèves vont travailler. De plus, l'enseignant peut publier le devoir à l'attention d'un élève, d'un groupe, ou de tous les élèves d'une ou de plusieurs classes. Dans notre projet, les devoirs publiés sont toujours destinés à tous les élèves de la même classe, sans distinctions parmi les membres. En ce qui concerne le type de tâche, la plus employée consiste dans le « matériel », puisqu'à chaque activité sont affichés les documents et les fichiers créés par avance sur *Google Drive*. De cette manière, chaque sujet, qu'il concerne la grammaire ou le lexique, est constitué d'un lien qui renvoie au matériel sur *Google Drive* (par exemple, les questionnaires, les exercices sur *Forms*, etc.), et d'une introduction de quelques lignes à la thématique abordée. Il est toujours possible de voir la date de publication du matériel et les élèves peuvent aussi écrire des commentaires liés à chaque devoir. Du point de vue des délais pour accomplir les activités, j'ai envoyé le matériel chaque semaine, en le divisant selon les sujets abordés, et j'ai conseillé aux apprenants d'essayer de faire les exercices au moins une fois pendant la semaine. Je n'ai pas configuré des dates limites étant donné que le but principal était de laisser aux élèves pleine autonomie pour leur permettre de décider combien de fois répéter les activités et s'entraîner dans le sujet en question. Au moment où on rejoint un fichier Drive, on dispose de plusieurs options : autoriser les élèves à consulter seulement le fichier, c'est-à-dire de le lire sans pouvoir le modifier ; autoriser les élèves à modifier le fichier, ce qui s'est passé avec la *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif*, où tous les apprenants partageaient les mêmes

documents *Docs* et pouvaient y apporter des modifications ; créer une copie de fichier par élève, qui permet à chacun de disposer et de modifier sa propre copie du fichier, et son nom est ajouté au titre du document. Lorsqu'un élève remet un devoir, l'enseignant peut ainsi voir le fichier marqué d'après le nom de l'élève. Un aspect remarquable de cette plate-forme consiste dans la possibilité de consulter la progression des élèves, ajouter des commentaires et apporter des modifications aux documents au moment où les élèves achèvent leurs devoirs. Une autre caractéristique intéressante que nous soulignons concerne la publication d'un devoir : il est possible de créer un devoir et de le publier immédiatement, ou bien d'enregistrer un brouillon et de planifier sa publication à une date ultérieure. L'enseignant est ainsi libre de préparer et de configurer ses activités par avance, sans devoir nécessairement se soucier de les projeter au dernier moment. Le même vaut pour les annonces du flux, qui peuvent être écrits par avance mais être publiés dans un autre temps.

Si nous nous focalisons sur la publication des devoirs le long de notre projet de « *Français Laboratoire* », nous pouvons remarquer cette répartition :

- 1) Tout d'abord, le pré-questionnaire a été affiché et rempli.
- 2) Les premiers devoirs qui ont été affichés sont : pour ce qui concerne la grammaire, « La forme interrogative avec *est-ce que* », « Les verbes du deuxième groupe » et « Les articles contractés » ; pour ce qui concerne le lexique, « Les goûts et les préférences » et « La description physique et du caractère ».
- 3) La semaine suivante, les devoirs publiés dans le côté grammatical sont « Les adjectifs possessifs » et « Les verbes du premier et du deuxième groupe » ; tandis que, pour le côté lexical, ce sont « La famille », « La présentation » et « Les nationalités ».
- 4) Ensuite, j'ai préféré laisser aux élèves une semaine dans laquelle ils pouvaient réviser tous les sujets abordés à travers l'activité « Révision finale » et avoir le temps pour refaire les exercices dont ils nécessitaient le plus.
- 5) L'activité affichée successivement a été la *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif*.

- 6) Une semaine après, j'ai programmé le devoir « Interview et présentation de ma famille », en configurant une date limite pour le chargement de toutes les présentations sur *Google Drive*.
- 7) Dernièrement, terminées toutes les expositions orales des présentations, le *Questionnaire conclusif* a fermé le rideau du projet.

Il est bien de rappeler que, afin de rendre l'organisation des tâches plus efficace et à portée de main, *Classroom* offre la possibilité d'ouvrir directement *Google Calendar* pour y insérer les devoirs et les respectifs délais. Nous observons ci-dessous quelques exemples concernant l'organisation et la répartition des devoirs ainsi que l'affichage de certaines activités.

Exemple 1. *Devoirs et travaux*

The screenshot shows the 'Lavori del corso' (Course Work) page for 'Français Laboratoire'. The page is organized into a table with columns for assignment name and publication date. The assignments are as follows:

Titolo	Data pubblicazione
QUESTIONNAIRE CONCLUSIF	26 mag
INTERVIEW ET PRÉSENTATION DE MA FAMIL...	Scadenza: 27 mag
DICTIONNAIRES EN LIGNE	12 mag
GLOSSAIRE PORTATIF	12 mag
GRAMMAIRE PORTATIVE	12 mag
RÉVISION FINALE	5 mag
PRÉ-QUESTIONNAIRE	15 apr

Exemple 2. *Devoirs et travaux - Lexique*

The screenshot shows the 'Lavori del corso' page for 'Français Laboratoire', specifically filtered by the 'LEXIQUE' category. The assignments are as follows:

Titolo	Data pubblicazione
LES NATIONALITÉS	28 apr
LA PRÉSENTATION	28 apr
LA FAMILLE	28 apr
LA DESCRIPTION PHYSIQUE ET DU CARACT...	21 apr
LES GOÛTS ET LES PRÉFÉRENCES	21 apr

Below the 'LEXIQUE' section, the 'GRAMMAIRE' section is partially visible, showing one assignment:

Titolo	Data pubblicazione
LES VERBES DU PREMIER ET DU DEUXIÈME ...	28 apr

Exemple 3. *Devoirs et travaux – Grammaire*

Stream Lavori del corso Persone Voti

- LA DESCRIPTION PHYSIQUE ET DU CARACT... Data pubblicazione: 21 apr
- LES GOÛTS ET LES PRÉFÉRENCES Data pubblicazione: 21 apr

GRAMMAIRE

- LES VERBES DU PREMIER ET DU DEUXIÈME ... Data pubblicazione: 28 apr
- LES ADJECTIFS POSSESSIFS Data pubblicazione: 28 apr
- LES ARTICLES CONTRACTÉS Data pubblicazione: 21 apr
- LES VERBES DU DEUXIÈME GROUPE Data pubblicazione: 21 apr
- LA FORME INTERROGATIVE "EST-CE QUE...?" Data pubblicazione: 21 apr

Exemple 4. *Les goûts et les préférences*

LES GOÛTS ET LES PRÉFÉRENCES

Virginia Milan · 21 apr

Come si possono descrivere i gusti nostri e delle altre persone? Quali sono le espressioni da usare per esprimere ciò che ci piace e ciò che non amiamo? Voilà un po' di attività per saper esprimere al meglio le preferenze!

LES GOÛTS ET LES PRÉFÈRE... Moduli Google

LES GOÛTS ET LES PRÉFÈRE... Moduli Google

Commenti sul corso

Aggiungi commento per il corso...

Exemple 5. *La forme interrogative est-ce que*

LA FORME INTERROGATIVE "EST-CE QUE...?"

Virginia Milan · 21 apr

In francese ci sono diversi modi per formulare domande: uno di questi è attraverso la formula "EST-CE QUE". Voilà des exercices pour s'entraîner !

LA FORME INTERROGATIVE ... Moduli Google

Commenti sul corso

Aggiungi commento per il corso...

Exemple 6. *La Grammaire portative*



La troisième section présente dans cette plateforme est constituée des nominatifs de toutes les personnes qui font partie de cette classe virtuelle. Elles sont divisées entre « enseignants », qui sont autorisés à gérer et à modifier tout le matériel, et « élèves », à partir desquels l'enseignant peut envoyer un courriel individuel ou bien collectif à leur adresse mail. Il est toujours possible d'ajouter ou d'éliminer quelqu'un à n'importe quel moment.

C'est la quatrième section qui est dédiée aux notes et à l'évaluation. Dans cette partie de *Classroom*, nous trouvons la liste des élèves, qui peuvent être énumérés en ordre par nom de famille ou bien par prénom. Pour chacun, les notes vont paraître au fur et à mesure qu'ils consignent leurs devoirs, en formant ainsi un tableau complet et efficace. Il faut pourtant souligner que nous n'avons pas employé cette section de la plateforme, puisque le but du projet ne visait pas à se concentrer sur les notes, mais plutôt sur l'expérience en soi de l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. De toute façon, la section « Notes » s'avère être une ressource très importante et efficace pour tous les enseignants qui font confiance à cette plateforme dans leur action didactique.

3

ABOUTISSEMENTS DU PROJET DANS LA CLASSE DE FLE

Dès lors que la didactique des langues étrangères ne se définit pas seulement comme une réflexion mais aussi comme une action sur la réalité linguistique, et par conséquent humaine, il est nécessaire que ceux qui s'en réclament sachent situer leur action dans le cadre d'une réflexion éthique. En effet, la didactique des langues ne peut se contenter de construire un appareillage conceptuel : elle doit s'interroger sur les limites de son intervention, c'est-à-dire sur ses objectifs et sur la manière dont elle conceptualise la dimension humaine de son champ.¹⁸¹

La didactique des langues étrangères et, plus en particulier, du français langue étrangère, se présente comme une discipline qui pourrait sembler privilégier le côté théorique au détriment de l'aspect concret de la communication. Toutefois, il est important de souligner que tout type de réflexion théorique nécessite, avant ou après, une action concrète qui puisse vérifier les considérations avancées. C'est dans cet objectif que les bases de notre projet se fondent, spécialement dans une volonté d'expérimenter de nouvelles voies dans le binôme enseignement-apprentissage du FLE. L'innovation et le progrès dans la didactique passent d'un côté, par la réflexion et par la capacité de s'interroger, et de l'autre, par l'aspect plus pratique et concret où l'action linguistique-communicationnelle s'insère. Ces deux piliers constituent les points de repère qui caractérisent ce projet en classe de FLE et qui donnent à la didactique des langues, considérée non complètement comme une science mais plutôt comme une science humaine, une *attitude scientifique*.

Mais sa méthodologie d'investigation, parce qu'elle ne peut utiliser le même type d'outils que d'autres disciplines réputées, elles, scientifiques, n'en est pas pour autant moins *scientifique*. La nécessité particulière où elle se voit réduite, par la spécificité de son objet, de créer ses propres critères, auxquels elle se donne ensuite pour règle de se référer systématiquement, est en soi une attitude scientifique.¹⁸²

¹⁸¹ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 51.

¹⁸² *Ivi*, p. 71.

Comme nous l'avons analysé dans le chapitre précédent, l'ensemble des activités envisagées et proposées aux élèves constitue le cœur du projet, son côté concret qui est, à son tour, le fruit de plusieurs réflexions sur la théorie. Cependant, pour qu'il ait des conséquences au niveau de la recherche et du progrès futur, ce projet nécessite de tenir compte des résultats effectifs que les élèves ont atteints le long de ces semaines d'entraînement linguistique. Se confronter et connaître les impressions des élèves, sujets actifs des activités, s'avère être fondamental pour être conscients des atouts et des faiblesses du travail mis en place. Cela devient nécessaire pour donner du sens au projet et pour pouvoir cueillir des fruits finalisés à l'innovation future.

Les aspects prospectifs eux-mêmes ne doivent pas être exclus, dans la mesure où l'enseignement et l'apprentissage, sans parler même de la formation, sont inséparables d'une image du futur.¹⁸³

Ce qui est intéressant du point de vue linguistique, c'est qu'à la base de l'apprentissage du français, il est possible d'individuer le concept de variation. S'il est vrai que les structures grammaticales et lexicales se fondent sur des bases stables, ces structures ne sont pas complètement immuables et peuvent varier souvent dans les contextes communicatifs réels. Dans l'analyse des résultats, il est alors utile de tenir compte de ce facteur, à savoir des changements que les structures linguistiques peuvent subir dans leur actualisation.

Les structures ne sont pas immuables, mais au contraire sujettes à variation. [...] On reprendra volontiers la formule de Piaget selon laquelle « une structure est un système de transformation autonome », c'est-à-dire qu'« il se transforme en fonctionnant (et qu') il fonctionne en se transformant ».¹⁸⁴

Dans le but de recueillir les impressions et les perceptions des élèves par rapport aux activités proposées dans ce projet de « Français Laboratoire », nous leur avons envoyé un Questionnaire conclusif. Tout comme le Pré-questionnaire rempli au début de cette expérience, ce formulaire porte à la fois sur les notions abordées et sur les activités mises en place. Par conséquent, d'une part, il favorise la collecte des données et des opinions des élèves, de l'autre, il permet une prise de conscience, de la part des apprenants mêmes, du travail effectué au cours de cette expérience. Chacun a ainsi la possibilité de

¹⁸³ *Ivi*, p. 74.

¹⁸⁴ *Ibid.*

réfléchir sur les activités ainsi que sur les possibles progrès développés, et il est donc appelé à faire une comparaison entre les attentes qu'il avait au début du projet et les résultats qu'il a effectivement atteints. Les réflexions du Pré-questionnaire peuvent alors devenir très utiles dans la mesure où elles reflètent non seulement les capacités initiales et l'attitude des élèves par rapport à la langue française et à leurs styles d'apprentissage, mais aussi les désirs et les nécessités qu'ils montrent envers les contenus et les modalités d'apprentissage du FLE. À partir des réponses données dans le Questionnaire conclusif, nous pouvons affirmer que ce projet a su respecter les attentes des élèves et, dans certains cas, il a également été à même de les dépasser en se démontrant très innovatif. Comme nous l'analyserons dans ce chapitre, le feedback à cette expérience est, en général, très positif et il constitue aussi une occasion pour réfléchir sur les défis du futur de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Parmi les nombreux buts de ce projet, il est intéressant de mettre en évidence l'importance qui a été donnée à l'autonomisation de l'apprentissage. Les élèves en question ont, en effet, une idée de l'enseignement assez répandue parmi le monde de l'école, qui a souvent considéré l'action didactique comme un *guidage*¹⁸⁵, c'est-à-dire une médiation entre l'enseignant et l'apprenant. Or, ce qui semble être plus utile et efficace, c'est favoriser une certaine autonomie dans l'apprentissage, en particulier dans l'apprentissage des langues étrangères, qui se prêtent plus aisément à une acquisition autonome et expérimentée en première personne. Qu'il s'agisse de voyages, de livres ou de ressources multimédia offertes par le réseau, les langues ont en effet le privilège de pouvoir entrer assez facilement en contact avec tous ceux qui désirent les apprendre. Dans la perspective du *life-long learning*, il est alors intéressant d'essayer de laisser une majeure liberté à l'apprenant, en l'habituant à s'éloigner légèrement de la présence constante de la figure de l'enseignant.

L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant prend un sens un peu différent : elle est conçue comme une « disparition progressive du guidage ».¹⁸⁶

¹⁸⁵ *Ivi*, p. 123 : « L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée *guidage*. »

¹⁸⁶ *Ibid.*

Toutefois, cela ne signifie pas que l'apprenant est laissé seul à soi-même, sans aucun type d'indications et de conseils. En revanche, cette perspective permet un dialogue plus agréable entre les deux parties, toujours en centrant son focus sur l'objet de l'apprentissage, à savoir la langue même. Ce qui en dérive, c'est l'accord autour de ce qu'on pourrait appeler un « projet commun », qui donne aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant le même but et la même destination. Le travail pour atteindre ces buts sera alors plus aisé, puisque les deux sujets seront impliqués et engagés sur la même longueur d'onde.

Pour qu'elle ait quelque chance de succès, la médiation suppose entre la partie apprenante et la partie enseignante un projet commun. En classe de langue, le projet commun d'appropriation entre la partie guidante et la partie guidée, est appelé *contrat didactique*.¹⁸⁷

Comme nous l'avons déjà anticipé, dans ce chapitre, nous allons prendre en considération les réponses au Questionnaire finale afin de tirer les conclusions du projet. Tout d'abord, nous analyserons les atouts et les faiblesses de *G Suite*, en prenant en considération ce logiciel et la plateforme *Classroom*. Premièrement, nous examinerons les activités de grammaire et de lexique créées à travers *Forms*, nous mettrons ensuite en évidence les potentialités de la *Grammaire portative* et du *Lexique portatif*, pour terminer avec les présentations *PowerPoint*. Le discours débouchera enfin sur une réflexion, toujours à partir des opinions des élèves, concernant le futur de l'intégration du numérique dans la didactique du FLE, avec pour objectif d'envisager l'apport de ce projet et de jeter un regard plus ample sur le monde de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

3.1 Les réponses des élèves à cette expérience : atouts et faiblesses de *G Suite*

Pour conclure notre projet, le Questionnaire finale proposé aux élèves favorise la collecte des impressions et des opinions exprimées par les apprenants mêmes, par rapport à leurs atteintes et aux différentes activités qu'ils ont expérimentées. Les points principaux de réflexion concernent les difficultés ainsi que les atouts des activités, les types d'exercices, le rôle de l'intégration des ressources numériques et technologiques dans l'apprentissage du FLE. Il est à chaque élève de dédier le temps nécessaire pour

¹⁸⁷ *Ibid.*

remplir ce questionnaire, qui pourrait s'avérer utile non seulement au présent, pour se rendre compte de possibles changements apportés dans l'étude des sujets abordés, mais aussi en vue des méthodes d'apprentissage futures du français et des autres langues étrangères. Les possibles innovations et les avantages dérivant de cette expérience pourraient en effet être exploités dans plusieurs situations du parcours d'apprentissage de chacun. L'encouragement à devenir des apprenants de plus en plus autonomes et auto-critiques représente, de ce fait, un point essentiel qui ne termine pas avec la conclusion du projet, puisqu'il leur demande de s'habituer à être toujours honnêtes avec eux-mêmes¹⁸⁸.

Si nous prenons en considération les réponses au questionnaire, de façon générale cette expérience a été évaluée comme très positive : sur une échelle qui va de 1 à 5, 55,6% des élèves a considéré le projet comme 4, tandis que le restant 44,4% l'a vécu d'une façon extrêmement positive, symboliquement représentée par un 5.

À partir de cette vision générale, nous allons maintenant nous focaliser plus en particulier sur les différentes ressources employées, à partir de la plateforme *Classroom*, outil nécessaire pour constituer un lien entre l'enseignant et les élèves. Afin de comprendre l'opinion des apprenants en question envers cette ressource, on leur a demandé de choisir deux adjectifs à partir d'une liste de mots donnée¹⁸⁹. Les deux qualités qui semblent décrire au mieux *Classroom* sont le fait qu'elle est « très utile » et « riche de ressources » (77,8% des élèves les considère comme représentative de la plateforme). La richesse de ressources et d'outils intéressants aux fins didactiques peut être interprétée comme strictement liée à l'utilité de cette plateforme même.

Pouvoir disposer de ressources qui sont aussi très innovatives rend évidemment l'apprentissage du français langue étrangère plus fructueux ainsi qu'efficace. C'est de cette réflexion que, par conséquent, dérive un autre adjectif : « stimulant ». 22,2% des élèves a en effet sélectionné cette caractéristique pour décrire *Classroom*, qui, selon eux, semblerait leur donner de l'énergie et du courage pour apprendre au mieux, pour alimenter leur volonté de connaître et pour se mettre en jeu au niveau de compétences aussi bien théoriques que pratiques. 22,2% des apprenants affirme aussi qu'employer

¹⁸⁸ R. Mason, *E-learning and Social Networking Handbook*, cit., p. 139: "The aim of developing reflective learners is to encourage students to be more self-aware and self-critical; to be honest about themselves, and open to criticism and feedback."

¹⁸⁹ Liste d'adjectifs : intuitive, compliquée, riche de ressources, très utile, stimulante, dispersive.

Classroom pendant ce projet n'a pas du tout été difficile, la plateforme étant intuitive. Même s'il est vrai que, comme nous l'avons déjà souligné dans les chapitres précédents, les nouvelles générations d'apprenants sont constituées de natifs numériques, qui sont donc habitués à se débrouiller dans le monde de la technologie, le fait que ces élèves considèrent cette plateforme comme intuitive souligne qu'elle est à la portée des apprenants plus jeunes. Elle devrait s'adapter aux compétences des adultes aussi, étant donné qu'elle a été pensée pour des buts didactiques, où ce sont les enseignants les premiers acteurs qui créent et organisent le travail. Le questionnaire nous montre qu'aucun élève n'a trouvé *Classroom* « compliquée » ou « dispersive » tout au long de cette expérience.

Parmi les différentes ressources de *Classroom*, le flux présent dans la page d'accueil mérite d'être pris en considération. Cet endroit virtuel représente en effet la concrétisation d'un espace de contact entre l'enseignant et ses élèves, puisqu'il met dans les conditions de dépasser tout type de limites temporelles et spatiales. Il devient alors utile de découvrir l'opinion des apprenants par rapport à cette ressource, qui, selon leur expérience directe, pourrait être conçue comme plus ou moins utile. Selon les réponses au questionnaire, la plupart des élèves (88,9%) affirment que disposer d'un flux contenant les annonces de l'enseignant est très utile comme rappel pour les nouvelles activités qui ont été chargées sur la plateforme. Il est en effet vrai que, au moment où un exercice est publié, une annonce automatique paraît dans le flux pour avertir les élèves. En plus, le fait que l'enseignant même peut décider d'écrire une communication pour donner des instructions ou bien des conseils à ses élèves rend la plateforme encore plus utile et efficace, comme nous avons pu l'expérimenter. Cette utilité, d'ordre pratique pour la plupart des apprenants, a été mise en évidence sous une autre perspective par le restant 11,1% des élèves. Le flux semble, en effet, être très efficace du point de vue relationnel, étant donné qu'il aide à alimenter le rapport avec l'enseignant. Même si les élèves n'ont pas eu l'occasion de répondre aux annonces que nous avons publiées dans le flux, il est intéressant de voir qu'ils ont quand même aperçu la possibilité de créer un lien avec celui qui publiait les activités. Par conséquent, ne pas avoir eu un espace où communiquer avec les apprenants aurait été assez limitatif du point de vue des rappels des délais ainsi que du point de vue relationnel.

Outre la plateforme *Classroom*, les élèves ont évidemment investi beaucoup de temps en travaillant sur les différentes ressources mises à disposition par *G Suite*. Pour cela, nous pouvons nous demander si ce logiciel a répondu à leurs attentes et s'ils ont rencontré des problèmes au cours du projet. Chaque élève a eu la possibilité de répondre ouvertement à cette question, en pouvant ainsi raconter brièvement quelques impressions de cette expérience. La plupart des élèves affirme n'avoir eu aucun type de problème avec *G Suite*, qu'ils considèrent plutôt facile à employer. Il n'y a qu'un élève qui se plaint d'avoir eu quelques difficultés au moment de l'envoi des réponses aux activités. Cela peut dépendre aussi bien de la connexion internet que du logiciel même, dans lequel des ralentissements ou des surchargements pourraient se vérifier. Il peut également arriver que cela dépende de l'outil technologique utilisé : s'il s'agit du portable, souvent employé par les élèves qui n'ont pas un ordinateur à leur disposition, il est plus probable que le chargement des exercices et l'envoi des réponses rencontrent plus d'obstacles et il faut donc faire plusieurs tentatives.

Plusieurs élèves considèrent *G Suite* et, en particulier, la fonction de *Forms* utilisée pour les exercices de grammaire et de lexique comme intuitives, puisque, à leur avis, toutes les ressources et les fonctions se trouvent dans une position qui convient et qui est facile à deviner. Il est vrai en effet, comme quelqu'un le souligne, qu'ils n'ont pas eu besoin de beaucoup d'explications, puisque tout a été facile à repérer et à utiliser. Un élève révèle qu'il était un peu sceptique au début du projet, vu qu'il pensait que *G Suite* était plus difficile à employer. En revanche, il peut maintenant affirmer que ce logiciel s'est avéré très simple et intuitif, et qu'il n'a donc pas du tout rencontré les difficultés qu'il imaginait. Outre l'absence de problèmes significatifs, les élèves ont explicitement souligné leur appréciation envers *G Suite*, qui leur a permis d'acquérir des connaissances nouvelles et d'approfondir certaines compétences qu'ils possédaient déjà.

Toutes ces réflexions mettent en évidence d'abord la facilité et l'utilité de *G Suite* expérimentées par les élèves de ce projet, bien qu'ils utilisent ce logiciel et ces ressources pour la première fois ; en deuxième lieu, il est intéressant de se rendre compte de l'importance de l'intégration d'une plateforme facile et intuitive dans un contexte d'apprentissage des langues étrangères. La simplicité, qui ne doit jamais déboucher dans la banalité, semble être une condition nécessaire pour que la plateforme didactique montre ses résultats au niveau de l'apprentissage et de la motivation. Il est toutefois essentiel de

tenir toujours compte des obstacles qui pourraient empêcher la bonne réussite de certaines activités, surtout lorsqu'ils concernent le réseau et les outils numériques. Si d'un côté, il est compréhensible qu'il existe des imprévus et des difficultés liés aux outils employés, il est également essentiel d'être à même d'y faire face et de trouver une solution qui puisse améliorer l'outil ainsi qu'encourager les élèves à continuer leur parcours d'apprentissage malgré les obstacles.

3.1.1 Évaluation des activités de grammaire et de lexique sur *Google Forms*

Dans la mesure où le logiciel *G Suite* et la plateforme *Classroom* ont eu un impact positif sur les élèves, il est important de se concentrer sur les sections spécifiques dans lesquelles notre projet se divise. De cette façon, nous pourrions prendre conscience, grâce aux opinions des élèves, des atouts et des faiblesses des activités proposées, et réfléchir ainsi sur les méthodes et les outils qui peuvent favoriser l'apprentissage du FLE.

En suivant l'ordre dans lequel les activités ont été présentées, la première dont nous allons analyser les impressions des apprenants consiste dans les exercices de grammaire et de lexique créés à partir de *Google Forms*. Afin de comprendre comment chaque élève considère ces exercices, nous avons donné une liste d'adjectifs¹⁹⁰, et demandé aux élèves d'en choisir cinq. La plupart des apprenants (88,9%) définit les exercices de grammaire et de lexique « utiles » et « intéressants ». Un autre pourcentage significatif les considère comme « stimulants » (66,7%) et « amusants » (44,4%). Il est intéressant d'observer que, comme dans les opinions concernant plus en général *G Suite*, l'aspect de l'utilité et celui de l'amusement sont en premier plan dans l'évaluation fournie par les élèves. D'un côté, l'efficacité des exercices du point de vue didactique est fondamentale puisque cela signifie que leur création a bien respecté les cibles principales, concernant l'acquisition de certaines connaissances et compétences communicative-linguistiques. De l'autre côté, être stimulants et amusants représente aussi un atout et un point qui n'est pas à sous-estimer, puisque c'est grâce à cet aspect que les élèves sont plus fascinés ainsi que motivés à accomplir leurs tâches scolaires. Seulement 22,2% des apprenants affirme avoir trouvé « ennuyants » les exercices de grammaire et de lexique de *Forms*.

¹⁹⁰ Liste d'adjectifs : utiles, intéressants, amusants, stimulants, faciles, similaires à ceux des manuels, ennuyants, difficiles.

Au-delà de l'aspect motivationnel, il est intéressant de se focaliser sur le niveau de difficulté perçu par les élèves. Il est pour cela opportun de savoir que 55,6% des apprenants définit ces exercices « faciles », tandis que seulement 11,1% des élèves pense qu'ils sont « difficiles ». Cela confirme que les activités ont été structurées à partir du niveau linguistique des destinataires, mais aussi que les modalités employées ont été en mesure d'organiser les tâches de manière à les rendre moins compliquées pour les apprenants. Il est intéressant de constater que personne ne pense que ces activités sont « similaires à celles qu'on trouve dans les manuels scolaires ». L'utilisation de ressources numériques, les modalités employées et la variété des exercices ont évidemment contribué à créer des activités innovatives et qui se différencient par rapport à celles contenues en version papier. Outre cette considération, il est utile de mettre en évidence qu'un élève a voulu ajouter un adjectif pour décrire ces activités : il les a définies « qui aident à apprendre », pour souligner de manière plus précise leur efficacité du point de vue de l'acquisition de compétences en français langue étrangère.

De toutes les activités proposées, plus de la moitié des élèves affirme avoir préféré la *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif* (55,6%). Tous les autres apprenants se divisent de manière équitable entre les exercices de grammaire et de lexique sur *Forms* d'un côté (22,2%), et la présentation *PowerPoint* de l'autre (22,2%). Il est probable que l'activité de création d'une grammaire ou bien d'un glossaire représente une méthode tout à fait innovante pour ces élèves, jamais expérimentée dans leur parcours scolaire. Appréciée en tant que nouveauté, cette activité a été aussi appréciée pour son efficacité et son utilité du point de vue de l'apprentissage des règles morpho-syntaxiques et des termes lexicaux. S'il est vrai que les exercices sur *Forms* et la présentation *PowerPoint* ont eu un certain succès parmi les élèves, elles sont probablement considérées comme des activités un peu plus « standard » et qui rentrent dans l'ensemble des exercices habituellement expérimentés par ces apprenants de français et d'autres langues étrangères.

Si nous nous focalisons sur les activités de grammaire et de lexique créées sur *Google Forms*, il est utile de prendre conscience des typologies d'exercices qui ont le plus motivés les élèves et celles qui, au contraire, ont été perçues comme plus difficiles.

À partir d'une liste donnée¹⁹¹, chaque élève a pu sélectionner jusqu'à trois activités qui l'ont motivé le plus. Parmi les activités les plus motivantes, ce sont les exercices à choix multiple qui occupent la première place (77,8%). Ensuite, plus de la moitié des élèves (55,6%) affirme avoir apprécié aussi bien l'activité des « photos parlantes »¹⁹² que les mots croisés de l'exercice de la révision finale. Le même pourcentage (22,2%) se relève pour les exercices à compléter (écriture des mots absents), ceux qui demandent de réordonner les éléments de la phrase, les exercices d'association (par exemple, celui concernant les nationalités), et l'activité composée des présentations des membres de la famille d'Éloïse. On peut imaginer que ces exercices à choix multiple sont appréciés pour la simplicité de la tâche ainsi que pour l'habitude à ce genre d'exercice. En ce qui concerne les mots croisés et les « photos parlantes », par contre, on peut croire qu'ils sont appréciés en raison de la forme plus ludique qui caractérise ces activités.

En prenant en considération la même liste d'activités, les élèves ont eu la possibilité d'exprimer leur opinion concernant la difficulté des typologies d'exercices. En premier lieu, il est possible de souligner que réordonner les éléments de la phrase constitue une source de difficultés significative pour les apprenants (66,7%), comme le montrent les résultats dérivant de ce genre d'exercices (il suffit de faire référence, par exemple, à l'activité concernant la forme interrogative, où plusieurs erreurs étaient présentes). À la deuxième place des exercices les plus difficiles, nous trouvons tous ceux qui demandent d'écrire des mots dans des trous pour les achever (44,4%). Comme les résultats de ces exercices nous montrent, les élèves ont rencontré des difficultés au moment où ils ont dû écrire des adjectifs, des verbes ou des substantifs, puisqu'ils ont en effet fait différentes erreurs d'orthographe. Les présentations des membres de la famille d'Éloïse et les mots croisés sont considérés comme difficiles par un discret pourcentage d'élèves (33,3%), ainsi que les « photos parlantes » et les exercices d'association (22,2%). Enfin, la typologie d'activité qui semble avoir causé moins de problèmes est le choix multiple (11,1%), qui a en plus été considérée comme la plus motivante. Nous pouvons à ce propos remarquer que les exercices de choix multiple ont eu des résultats pour la plupart positifs et corrects, contrairement à d'autres genres d'activités.

¹⁹¹ Liste d'activités : exercices à achever (écrire les mots absents), choix multiple, réordonner les éléments de la phrase, photos parlantes, exercices d'association, présentation de la famille d'Éloïse, mots croisés.

¹⁹² Activité concernant les goûts et les préférences, v. « 2.2.2 La fonction *Google Forms* finalisée aux exercices de lexique ».

Un autre aspect de ces exercices sur lequel il vaut la peine de focaliser notre attention consiste dans l'utilisation d'images. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, une caractéristique fondamentale de ce projet est la présence de photos et d'images tirées de l'internet et chargées dans les différents exercices. Il est alors intéressant d'analyser la réaction des élèves à cet aspect graphique qui caractérise ces activités de grammaire et de lexique. 55,6% des apprenants affirme avoir tiré avantage de la présence d'images, puisqu'elles ont été utiles pour mieux comprendre les exercices. Comme ces élèves ont remarqué, les images ne favorisent donc pas seulement l'aspect graphique et visuel des activités, mais elles deviennent un véritable moyen didactique sans lequel l'exercice serait un peu plus « pauvre » et stérile. Le fait qu'elles peuvent aider l'apprenant à mieux comprendre des phrases et des textes favorise aussi, d'une certaine façon, l'autonomisation de son parcours d'apprentissage.

[...] la possibilité de faire coexister, à l'intérieur d'un même document, un support authentique (textuel, visuel et audiovisuel) et son traitement hypertextuel infléchit les orientations didactiques actuelles, d'autant plus que, dans cette situation, l'apprenant a la possibilité d'interagir avec les informations qui lui sont données et, donc, de construire son propre parcours d'apprentissage.¹⁹³

Un pourcentage plus discret d'élèves (22,2%) a apprécié les images pour l'aspect motivationnel, étant donné qu'elles ont augmenté l'intérêt et la curiosité envers les sujets abordés et les exercices proposés. Toutefois, la même quantité d'apprenants affirme n'avoir tiré aucun avantage spécifique de la présence d'images. Ils affirment, en effet, qu'ils auraient fait les exercices de la même manière s'il n'y avait pas eu d'images et de photos. Ces réflexions dérivent aussi du caractère de l'apprenant et de son style d'apprentissage, qui pourrait se baser sur l'aspect visuel d'une façon plus ou moins significative pour l'acquisition de connaissances et de compétences. Cela vaut également pour les autres documents visuels et télévisuels, tels que les vidéos, qui pourraient servir de catalyseurs pour l'apprentissage de la langue, aussi bien pour ce qui concerne le langage verbal que pour le non-verbal.

Par la suite, avec la vidéo, c'est l'image animée, mobile, qui a fait son intrusion dans la classe de langue : ce nouvel auxiliaire pédagogique, outre l'attrait qu'il exerce et la possibilité qu'il permet d'introduire une langue variée, actuelle et en situation, fournit un réservoir de savoir-faire langagiers

¹⁹³ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 438.

et de pratiques de communication. Il facilite la compréhension, car il permet une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, gestuelle, proxémique) : celui-ci apporte en lui-même une foule d'informations qui aident à la création du sens.¹⁹⁴

Après avoir examiné les aspects constitutifs et caractérisant la nature des exercices de grammaire et de lexique, on peut se focaliser sur l'approche des élèves envers ces activités, en particulier en ce qui concerne la fréquence et le temps dédié à les achever. 44,4% des élèves affirme avoir fait tous les exercices proposés chaque semaine pendant deux jours. En revanche, 33,3% des apprenants a préféré les terminer tous dans un jour, de façon à se concentrer sur ces sujets de français en une seule fois. Enfin, 22,2% des élèves a, par contre, décidé de distribuer le travail sur plusieurs jours de la semaine, afin de s'exercer un peu tous les jours. Nous pouvons alors remarquer trois différentes approches à l'apprentissage de la langue française, qui vont d'une concentration de toutes les tâches dans un même jour à une distribution des activités le long de la semaine, qui permet une pratique de la langue plus fréquente au fil des jours.

Un autre aspect lié à la fréquence concerne la possibilité de refaire les mêmes exercices autant de fois que l'on désire. Les activités que nous avons créées sur *Forms* ont en effet cette caractéristique, que nous avons choisie de sélectionner, pour laquelle chacun peut décider de répéter les exercices où il se sent plus faible ou qui contiennent un nombre plus élevé d'erreurs. En ayant cette opportunité, 77,8% des élèves a choisi de refaire certains exercices plusieurs fois, tandis que le restant 22,2% n'a fait tous les exercices qu'une fois, sans les répéter. Personne n'affirme avoir refait tous les exercices au moins deux fois, puisqu'ils ont évidemment préféré se concentrer seulement sur ceux qu'ils n'avaient pas bien compris.

Après avoir sélectionné leur réponse dans le questionnaire, les élèves ont motivé librement leur choix. Ceux qui ont décidé de ne pas refaire les exercices ont donné deux motivations principales : la première consiste dans le fait qu'ils n'ont pas senti cette nécessité puisqu'ils n'ont pas trouvé ces activités trop difficiles, et il suffisait donc de les faire seulement une fois ; la deuxième raison concerne le temps à disposition : un élève affirme qu'il n'a pas eu le temps de refaire les exercices, et il a donc décidé au moins de les regarder et de les contrôler après les avoir complétés. De l'autre côté, ceux qui ont

¹⁹⁴ Ivi, p. 437.

préférés répéter certaines activités soutiennent qu'ils ont voulu être sûrs d'avoir bien compris leurs erreurs et toutes les règles abordées. Certains spécifient qu'ils ont attendu au moins quelques heures avant de les refaire, afin d'y réfléchir et de laisser passer du temps entre la première fois et les autres tentatives. En outre, deux élèves mettent en évidence le fait que ces activités traitent des concepts de base, qui servent de fondements pour l'acquisition du français. Pour cela, ils désirent bien apprendre ces concepts afin de ne pas avoir des lacunes qui pourraient se prolonger dans l'apprentissage futur. Enfin, un élève pense aussi vouloir refaire ces exercices pendant l'été, afin de bien réviser tous les sujets abordés.

3.1.2 Les potentialités de la *Grammaire portative* et du *Lexique portatif*

Si les exercices de grammaire et de lexique créés sur *Forms* ont remporté un remarquable succès parmi les élèves, nous allons maintenant focaliser notre attention sur l'évaluation de l'activité la plus innovante, pour certains aspects, de ce projet, à savoir la *Grammaire portative* et le *Lexique portatif*. Comme nous l'avons souligné précédemment, cette section du projet a été la plus aimée de la part de la majorité des apprenants. Ce résultat n'était pas du tout évident et prévisible au début du projet, quand cette activité a été conçue et proposée. Au contraire, l'innovation et la différenciation par rapport aux exercices habituels ont constitué un défi tout au long de cette expérience. Nous verrons ci-dessous les opinions et les réflexions personnelles des élèves à cet égard.

D'abord, il est important de mettre en évidence que la création de la *Grammaire portative* a été pleinement soutenue par les élèves, qui ont beaucoup aimé ce genre d'activité. Personne ne la considère comme ennuyeuse et aucun apprenant n'affirme préférer seulement l'explication des règles grammaticales de la part de l'enseignant sans aucune contribution personnelle. Donner aux élèves la possibilité d'intervenir en première personne dans la construction de leur propre grammaire semble être une démarche appréciée par les apprenants. En plus, cela met en évidence un aspect qui caractérise profondément la grammaire, à savoir qu'elle est en construction continue, tout comme la langue elle-même¹⁹⁵.

¹⁹⁵ Ivi, p. 386 : « De ce fait, on peut dire qu'enseigner la grammaire n'a pas vraiment de sens puisqu'on ne peut enseigner que quelque chose qui est construit. Or la grammaire est toujours en construction. »

Il est significatif d'observer que 88,9% des élèves n'a pas simplement aimé cette activité du point de vue créatif et artistique, ils croient qu'elle a été aussi utile pour mieux fixer les règles de grammaire. Ils ont en effet compris que leur contribution était importante pour la création de la *Grammaire* de toute la classe, et leur engagement leur a donc permis de mieux comprendre les règles abordées. Le restant 11,1% des apprenants a bien aimé participer à cette activité, mais ils n'ont pas eu des résultats concrets au niveau de l'apprentissage des règles. Même si la création de la *Grammaire* les a bien impliqués, cela n'a pas été suffisant pour fixer ultérieurement les concepts traités.

En ce qui concerne le *Glossaire portatif*, les pourcentages ne diffèrent pas beaucoup de ceux que nous venons d'analyser pour le côté morpho-syntaxique. Tous les élèves ont en effet une opinion très positive de cette activité, et ils se divisent en deux parties : d'un côté, 77,8% des apprenants soutient largement la création du *Glossaire*, puisqu'ils affirment qu'ils ont compris l'importance de leur propre contribution dans ce travail et qu'elle a été efficace pour fixer les nouveaux termes du lexique. De l'autre côté, 22,2% des élèves n'a pas tiré beaucoup d'avantages de cette activité au niveau de l'acquisition des mots. Ils ont aimé participer à la création du *Glossaire*, mais ne l'ont pas jugé utile.

Pendant la création de la *Grammaire portative* et du *Glossaire portatif*, les élèves ont eu la possibilité, et la nécessité, de se servir de différents outils. En particulier, nous allons nous concentrer sur l'emploi des dictionnaires finalisé à cette activité. Comme nous l'avons observé dans le chapitre précédent, afin de pouvoir insérer le lien de la prononciation de chaque terme du *Glossaire*, nous avons conseillé trois dictionnaires en ligne aux élèves (*Le Robert*, *Larousse* et *Reverso*). La plupart des élèves (88,9%) affirme s'être servi de ces dictionnaires, qui se sont en effet avérés utiles aussi bien pour la prononciation que pour la formulation des définitions. Certains apprenants connaissaient déjà ces ressources en ligne, alors que pour d'autres c'était la première fois qu'ils les utilisaient. Parmi les autres élèves, 22,2% des apprenants n'a pas employé de dictionnaires, 11,1% s'est servi de la forme papier, tandis qu'un autre 11,1% des élèves a pris des termes et des définitions de son manuel de français. Il aurait été intéressant de travailler avec les élèves sur un mot tout au début de l'activité, de façon à observer et à découvrir quel type de ressources ces élèves auraient employé en l'absence d'indications. Il est quand même fondamental, surtout lorsqu'il s'agit d'apprenants jeunes, de les guider

le plus possible dans la découverte des ressources du réseau. Cela ne signifie pas les priver de leur liberté et de leur autonomie mais, au contraire, cela souligne l'importance de rendre les élèves de plus en plus autonomes en leur donnant les instruments les plus adaptés ainsi que les modèles auxquels faire référence.

Dans le Questionnaire final, nous avons réservé aux élèves un espace spécifique pour qu'ils puissent écrire leurs réflexions concernant la *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif*. Selon ces apprenants, l'un des atouts principaux de cette activité est l'originalité, dérivant d'un côté de l'emploi de ressources numériques, qui ne sont pas intégrées habituellement dans le cours de français (et dans les autres non plus) ; de l'autre, elle vient aussi de la typologie d'activité en soi, qui prévoit la participation active de l'apprenant. Cela comporte, par conséquent, une réflexion sur son propre style d'apprentissage qui peut se limiter, comme le suggère un élève, à apprendre par cœur une règle. Au contraire, ce même élève révèle qu'il a compris, grâce à cette activité, qu'il n'est pas suffisant d'apprendre une règle ou une définition par cœur, et qu'il faudrait plutôt la comprendre pour pouvoir l'utiliser après. La création de la *Grammaire portative* et du *Glossaire portatif* a donc été très utile pour ces apprenants, qui ont trouvé cette activité efficace aussi bien pour fixer des règles nouvelles que pour réviser tous les arguments déjà traités et étudiés.

Cette activité, définie « stimulante », a été appréciée aussi pour la composante phonétique de la prononciation des termes. Certains élèves soulignent en effet que la recherche et l'insertion de liens dédiés à la prononciation correcte des mots a été très innovante et utile pour eux, puisqu'ils se sont trouvés pour la première fois à réfléchir sur l'aspect phonétique de chaque terme et à le chercher dans des dictionnaires en ligne. Un élève affirme également qu'il a écouté les prononciations de tous les mots présents dans le *Glossaire*, et qu'il pense utiliser cette ressource dans le futur aussi.

Deux autres atouts liés à cette activité concernent, d'une part, la possibilité d'assumer, d'une certaine façon, le rôle de l'enseignant, étant donné que chaque élève est appelé à donner une explication des règles grammaticales et des termes en question. Ils peuvent ainsi, pour une fois, expérimenter le travail actif qui permet de mettre en jeu plusieurs compétences, plutôt que rester des écouteurs passifs. D'autre part, les élèves ont apprécié le fait qu'il s'agissait d'un travail collaboratif : ils affirment qu'il a été important de regarder les devoirs des autres camarades pour avoir une idée plus précise de comment

définir le travail, et, ensuite, il a aussi été intéressant de pouvoir conseiller ou corriger ce que les autres membres de la classe avaient écrit, toujours après avoir demandé leur approbation. La grammaire et le lexique, qu'ils conçoivent normalement en tant que sujets à étudier individuellement, ont donc eu ici la possibilité d'être expérimentés à travers une approche différente et plus communautaire.

Le seul point faible, cité par un élève, concerne l'engagement et le temps que ce genre d'activité requiert. Il est en effet indispensable d'avoir le temps nécessaire pour faire ce travail d'organisation, de recherche et de réélaboration des informations. Il est vrai qu'il faut aussi s'impliquer et s'engager si on désire achever un bon travail qui puisse apporter ses fruits aussi bien à l'élève qu'à ses camarades.

Nous lisons ci-dessous quelques réflexions des élèves :

- Questa attività è la mia preferita perché è stata molto originale visto che nella mia personale esperienza, di solito gli insegnanti non usano gli strumenti tecnologici. È stata utile sia per imparare nuove parole, per capire meglio il loro significato e per capire/fissare meglio le regole di grammatica, sia per avere consapevolezza della tecnologia e dei dizionari online. È stato bello vedere anche come i miei compagni scrivevano, anche per poterli correggere (con il loro consenso).
- Mi sono piaciute moltissimo perché sono originali e utili, sia per apprendere la lingua sia per avere delle competenze digitali. Mi hanno fatto capire che è inutile imparare una regola a memoria, ma bisogna capirla per poi applicarla. Inoltre, avere un foglio condiviso con tutti ha permesso di vedere anche cosa facevano gli altri e quindi consigliare o correggere gli altri.
- Queste attività mi sono sembrate molto utili e interessanti anche per ripassare tutti gli argomenti e mi è piaciuto soprattutto il link per il lessico delle parole e non ci sono cose che non mi sono piaciute, è stato tutto molto bello e divertente.
- Mi è piaciuto molto cercare e poter spiegare i vari termini/regole, sono state utili e mi sono chiarita dei concetti che non avevo chiari.

Dans notre questionnaire, on a voulu aussi vérifier si cette ressource pourrait devenir utile dans leur futur apprentissage aussi. Après cette expérience, ces apprenants affirment qu'ils voudraient bien profiter de cet outil pour les nouvelles règles et les nouveaux sujets qu'ils étudieront en cours de français. En particulier, 77,8% des élèves désirerait répéter cette expérience aussi bien avec la *Grammaire portative* qu'avec le *Glossaire portatif*. En revanche, 22,2% des apprenants préférerait continuer à utiliser seulement le *Glossaire*. Il est probable que se construire un glossaire contenant tous les termes rencontrés dans les unités didactiques soit considéré comme plus efficace pour

apprendre les mots, plutôt que les apprendre par cœur à partir d'une liste stérile. Devoir travailler aussi bien à une *Grammaire* qu'à un *Glossaire* requiert évidemment une bonne quantité d'énergies et de temps, qui ne sont pas toujours à disposition étant donné l'énorme quantité de devoirs auquel les élèves doivent faire face.

Pour conclure, ce qui est fondamental de mettre en évidence, c'est l'apport que ce type d'activité donne aux élèves. Être à même de développer une conscience linguistique et grammaticale n'est pas une tâche simple pour l'enseignant et, par conséquent, pour l'apprenant. Il est donc fondamental de se servir d'une méthode qui puisse guider l'élève à construire d'une part, son glossaire, et de l'autre, sa grammaire, en d'autres mots, à « structurer la représentation et la connaissance [qu'il a] du fonctionnement de la langue »¹⁹⁶. Le rôle de l'enseignant est alors essentiel puisqu'il est appelé à « aider l'apprenant à construire sa grammaire »¹⁹⁷ en lui donnant tous les outils et les conseils nécessaires pour atteindre ce but.

Ce qu'il faut sans doute, c'est promouvoir aussitôt que possible chez l'apprenant qu'il lui est nécessaire de développer une conscience grammaticale [...]. Cette conscience doit s'appuyer sur une méthodologie de conceptualisation grammaticale. Cela suppose tout un travail sur le développement de véritables réflexes de manipulations linguistiques.¹⁹⁸

3.1.3 Évaluation des présentations *PowerPoint*

La dernière section de notre projet se caractérise, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, par une activité récapitulative de tous les éléments traités au cours des différents exercices. Les élèves ont en effet eu l'opportunité de mettre en pratique les connaissances et les compétences acquises pendant le projet, à travers un travail de présentation de deux membres de leur famille. De cette manière, ils ont pu se focaliser principalement sur deux aspects communicatifs : d'un côté, organiser toutes les informations dans une présentation *PowerPoint*, de l'autre, pratiquer l'expression orale en exposant la présentation devant la classe. Les compétences liées au numérique ont alors eu la possibilité de s'intégrer avec les compétences de production orale. Nous allons

¹⁹⁶ J.-P. Cuq, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, cit., p. 104.

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ *Ibid.*

analyser, dans les paragraphes suivants, la réponse et l'opinion des élèves par rapport à cette activité conclusive.

À partir d'une liste donnée, l'adjectif qui semble représenter le plus cette activité de présentation est « créative » (88,9%). Dédier du temps pour interviewer les membres de sa propre famille, organiser les données collectées pour ensuite les écrire en ordre dans un diaporama *PowerPoint* demande non seulement des compétences organisationnelles, mais aussi une certaine créativité. Cet aspect est encore plus remarqué au moment où l'apprenant décide de soigner l'aspect graphique de sa présentation, en ajoutant des images et des photos, en choisissant une couleur prépondérante pour ses diapositives, ou bien en changeant la police des caractères. Tous ces éléments, qui pourraient paraître secondaires dans le parcours d'apprentissage, ont été très appréciés par les élèves, puisqu'ils ont eu la possibilité de donner voix à leur fantaisie et à leur imagination. Il est pour cela important de réfléchir sur la carence de ce genre d'activités pendant les cours de français, et, plus en général, pendant les cours de langues étrangères. Des activités impliquant un certain degré de créativité semblent favoriser la motivation des élèves, les encourageant à se mettre en jeu, à s'engager et, finalement, à apprendre.

À ce propos, un autre aspect essentiel que les réponses des élèves mettent en évidence consiste dans l'utilité de cette activité. 77,8% des apprenants affirment en effet que créer une présentation *PowerPoint* et l'exposer devant la classe a été très « utile » pour renforcer les connaissances et les compétences acquises au cours du projet. Il est alors intéressant de souligner que l'aspect de la créativité n'a pas mis en arrière-plan l'efficacité de l'activité mais, au contraire, il a su rendre les présentations plus utiles au niveau didactique. Il est vrai, en effet, que les quatre compétences linguistiques ont toutes été mises en place dans la création des diaporamas, à partir de la compréhension, nécessaire pour collecter et pour organiser les données, jusqu'à la production, aussi bien écrite qu'orale.

[...] s'ils [les apprenants] doivent réaliser la présentation multimédia d'un sujet de leur choix, vont en effet devoir, pour ce faire, mettre en pratique les quatre aptitudes linguistiques : lire, comprendre (pour trouver les données à présenter), écrire et parler (pour assurer l'interface de présentation). On se situe alors dans une véritable pédagogie de projet.¹⁹⁹

¹⁹⁹ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 439.

En ce qui concerne le niveau de difficulté de cette activité, il est intéressant de mettre en évidence que 55,6% des élèves n'a trouvé aucune difficulté pendant le déroulement de cette tâche, et ils l'ont pour cela définie « simple ». Personne ne la considère comme « difficile », et cela souligne le fait que, même s'il s'agit d'une activité qui implique du temps et de l'engagement, cela ne va pas empêcher la facilité et l'absence d'obstacles. En plus, il est également vrai que tous les élèves connaissaient déjà l'outil multimédia *PowerPoint* et ils étaient déjà en mesure de le maîtriser, au moins pour ce qui concerne les éléments principaux de cette ressource.

À propos des efforts demandés pour accomplir cette tâche, il est important de souligner que, selon 22,2% des élèves, la création de la présentation a requis beaucoup de temps. Cela dérive, d'un côté, de la nécessité de mettre en pratique ses propres compétences numériques et ses propres connaissances de l'outil *PowerPoint* (ou *Slides* sur le Drive), Même si on connaît déjà cet instrument, il est quand même nécessaire d'avoir du temps à disposition pour se rappeler de certaines configurations, ou bien pour découvrir de nouvelles fonctions de cette ressource. De l'autre côté, organiser les données, soigner le diaporama du point de vue graphique et donner de l'espace à la créativité requiert sans aucun doute un certain temps.

Cependant, cette activité a aussi été aperçue comme « stimulante » par 22,2% des élèves, et personne ne l'a définie « ennuyante ». Un apprenant a également ajouté un adjectif pour la décrire, en affirmant que créer cette présentation a été une activité « innovante », et que c'était donc la première fois qu'il faisait ce type d'expérience. L'originalité est évidemment un atout qui favorise la motivation des apprenants à s'engager dans cette activité, il est pourtant important de tenir compte du fait que l'intérêt dérive du genre d'activité aussi. Cela signifie que la tâche devrait être stimulante, comme dans notre cas, pendant tout son déroulement : dès son début, à partir donc de la consigne, jusqu'à sa préparation et son développement, pour arriver enfin à l'exposition finale. Il est donc important que l'apprenant puisse rencontrer différents stimulus tout au cours de l'activité, afin qu'il soit continuellement motivé à accomplir sa tâche.

Pour conclure, il est intéressant d'observer que tous les élèves ont affirmé avoir trouvé cette activité très utile dans le cadre de leur apprentissage du français. Avoir eu l'opportunité de mettre en pratique le lexique et la grammaire étudiés précédemment a en effet permis de mieux comprendre leur emploi dans des contextes communicationnels

concrets. Ce qu'ils avaient appris sur les manuels scolaires ainsi qu'à travers les premiers exercices en ligne de grammaire et de lexique a pu trouver un sens plus concret dans cette dernière activité, en leur montrant ainsi le côté plus *réel* de la langue étudiée.

3.2 Quels défis pour le futur de l'intégration du numérique de la didactique du FLE?

Pourtant, il ne fait aucun doute que, au moins dans les pays riches, les équipements multimédias sont appelés à se multiplier rapidement. En effet, le multimédia est un moyen de plus en plus globalisant de développer les compétences langagières. Avec lui, on est passé de technologies qui permettaient de travailler prioritairement une seule compétence, orale ou écrite, à des technologies qui rapprochent le plus de la multicanalité de la communication réelle. Plus encore, il devient en lui-même un mode de communication indispensable à maîtriser dans le monde moderne, et donc à travailler en langue étrangère non seulement du point de vue linguistique mais aussi dans les usages culturels.²⁰⁰

Tout au long de notre projet, nous avons eu la possibilité d'expérimenter de nouvelles approches et de nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage de FLE grâce à plusieurs ressources appartenant au monde du numérique. Ce qui a guidé notre expérience, peut être résumé dans un seul mot : *défi*. Nous avons en effet décidé de défier la pratique didactique qui habituellement accompagne les élèves dans leur parcours d'apprentissage du français, et nous avons ainsi leur proposé un chemin différent, original et, surtout, innovatif. Cette volonté que nous avons transmise concrètement à travers de nombreuses activités n'aurait pas eu le même succès si, à la base, il n'y avait pas eu le désir, de la part des élèves, d'accepter ce défi et de se mettre en jeu dès le début du projet. Dans un regard plus ample et orienté vers le futur, la réflexion que nous venons de présenter nous permet de souligner deux aspects fondamentaux pour l'avenir : d'un côté, si le monde de l'éducation et, plus en particulier, de la didactique du FLE, vise à progresser, il est essentiel que quelqu'un s'implique pleinement dans la situation en lançant des défis qui puissent favoriser le plus possible l'innovation et l'originalité. De l'autre côté, il est également nécessaire que les apprenants acceptent ces défis et s'embarquent dans ces expériences dès le début. En l'absence de l'un de ces deux facteurs, il sera plus difficile de pouvoir avancer et d'avoir les stimulus nécessaires pour s'engager dans ce genre de pari.

²⁰⁰ Ivi, p. 464.

Pourquoi alors l'école et l'université devraient-elles s'embarquer dans cette aventure ? Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la prédominance des technologies dans le monde actuel et, plus encore, du futur, requiert une certaine préparation et des compétences assez spécifiques que les adultes du futur devraient déjà apprendre à l'intérieur de l'environnement scolaire²⁰¹. Outre ce facteur concernant l'aspect professionnel, il est opportun de considérer aussi la perspective strictement liée à la didactique de la langue française. En effet, comme nous l'avons pu constater le long de notre projet, la motivation et, par conséquent, l'acquisition des compétences communicationnelles peuvent être favorisées par l'intégration du numérique en classe de langue. Il est alors important de prendre conscience des potentialités et des atouts qui peuvent dériver des technologies et de tenir compte des opinions des apprenants mêmes par rapport à leurs expériences et à leurs désirs pour le futur.

À cet égard, nous avons organisé la dernière section du Questionnaire conclusif afin qu'elle puisse donner la parole aux élèves pour jeter un regard sur le futur de leur apprentissage du français ainsi que des autres langues étrangères. Il est intéressant d'observer que tous les apprenants affirment vouloir continuer à étudier les langues étrangères en alternant la forme papier et le numérique. Personne ne préférerait apprendre seulement à travers la forme papier ou seulement à travers le numérique. Cela reflète leur volonté d'essayer d'intégrer les ressources technologiques à l'école, sans pourtant supprimer la forme à laquelle ils ont toujours été habitués, à savoir la forme papier. Il semble en effet important de pouvoir continuer leur parcours d'apprentissage en s'appuyant sur des méthodes connues, tout en ayant la possibilité de profiter de nombreux outils que le monde du numérique nous offre. Cette réflexion nous emmène encore une fois à souligner que notre étude ne vise pas à considérer les nouvelles technologies comme un élément substitutif de la formation traditionnelle, mais plutôt comme ressources complémentaires qui puissent enrichir et compléter tous les services de formation finalisée à la promotion de l'apprentissage autonome²⁰². En ce qui concerne la possibilité d'un dialogue entre la forme papier et le numérique, la plupart des élèves (88,9%) croient que cette relation est possible, surtout au moment où on trouve le juste équilibre entre les

²⁰¹ S. Epifani, C. Marinucci, *E-learning nella scuola*, cit., cfr. p. 65.

²⁰² F. La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, cit., cfr. p. 64: "La FaD, comunque, [...] non si propone come elemento sostitutivo della formazione tradizionale, anzi proprio la complementarità delle due forme di insegnamento può orientare verso una pianificazione, sistematica e rigorosa, [...] dei servizi di formazione finalizzata alla promozione di un apprendimento autonomo delle conoscenze."

deux. Au contraire, le restant 11,1% des apprenants pense que ce dialogue sera très difficile, mais il ne croit pas quand même que cela soit impossible.

En général, les activités télématiques qui constituent ce projet ont été totalement utiles pour 66,7% des élèves, qui affirment avoir mieux compris et appris les règles et les sujets traités. 33,3% des apprenants affirme que ces exercices ont favorisé l'apprentissage seulement de certains sujets étudiés, aussi bien lexicaux que grammaticaux. Personne n'affirme qu'ils auraient appris de la même manière s'ils ne s'étaient servis que du manuel scolaire, et personne ne croit non plus que comprendre comment employer ces outils technologiques a été difficile.

Outre à être efficaces du point de vue de l'acquisition des connaissances et des compétences communicatives, ces activités, y compris le Pré-questionnaire et le Questionnaire conclusif, ont aidé les élèves à commencer à prendre conscience de leur propre rapport avec la langue française et aussi de leur propre parcours ainsi que des méthodes d'apprentissage. À ce propos, 55,6% des apprenants affirme que ces activités ont joué un rôle fondamental sur le plan de la motivation personnelle. Elles ont aidé chacun à devenir un peu plus conscient de ses propres habilités en langue française et à avoir les outils nécessaires pour étudier plus en autonomie. Cet aspect est très important parce que chaque élève a eu la possibilité de se sentir inclus dans la construction de sa propre connaissance, mise en place et guidée par l'enseignant. De cette manière, les élèves ont pu expérimenter la sensation de se sentir participants actifs et responsables de leur propre parcours de formation, en se concentrant sur les buts et en les adaptant à son propre style d'apprentissage²⁰³. Le restant 44,4% des élèves révèle n'avoir jamais réfléchi sur une possible prise de conscience au niveau d'apprentissage de la langue française. Ils croient quand même que, en y réfléchissant pour la première fois, les activités de ce projet ont été utiles dans ce sens, puisqu'ils ont l'impression d'être plus conscients de leur façon d'apprendre le français. En somme, même à ceux qui n'avaient jamais commencé à avancer des réflexions de type métacognitif, ce projet a permis de progresser dans leur méthode d'apprentissage, en les stimulant dans l'auto-interrogation et l'auto-correction. Il est important à tout âge, mais en particulier lorsqu'il s'agit d'adolescents, de s'habituer non seulement à *apprendre* (activité *cognitive*), mais aussi à *savoir apprendre* (activité

²⁰³ B. Tellia, *E-learning: strumenti e modelli per la formazione*, cit., cfr. p. 23.

métacognitive), puisque c'est l'union de ces deux éléments qui permet un apprentissage le plus efficace possible²⁰⁴.

Pour que ce projet ne se termine pas complètement avec le Questionnaire final, nous avons voulu permettre aux élèves de penser à de possibles activités qu'ils voudraient commencer à faire prochainement pour améliorer leurs compétences en français. La plupart (55,5%) affirme vouloir s'engager pour parler plus fréquemment français pendant les heures de cours. Puisqu'ils sont en première classe de lycée, il est plus difficile de s'exprimer toujours en français, mais il est toutefois très utile de faire des efforts pour y arriver, même en faisant des fautes. Outre à soigner l'exposition orale en classe, un pourcentage remarquable d'élèves (44,4%) met en évidence quatre autres activités qu'ils voudraient mettre en pratique : regarder des émissions télévisées en français, faire beaucoup d'exercices écrits, lire des journaux et des livres en français, noter tous les nouveaux termes du lexique rencontrés. Plusieurs compétences sont ici prises en considération, de la compréhension orale à celle écrite. La production écrite est citée par un pourcentage moins élevé d'apprenants, qui affirment vouloir commencer à écrire et parler avec un francophone (33,3%), écrire des textes de typologies différentes (22,2%) ou bien écrire toutes les règles de grammaire (11,1%). Ces réponses ne varient que légèrement par rapport à celles qui avaient été données dans le Pré-questionnaire, où les élèves affirmaient devoir faire plus d'exercices écrites pour améliorer leurs compétences. Nous pouvons observer que la volonté de pratiquer la langue orale et la compréhension écrite étaient déjà présentes dans ces résultats aussi.

Comme dernier moment de réflexion, nous avons laissé de l'espace pour faire des propositions concernant les activités et les méthodologies qui pourraient être utilisées dans l'avenir. Nous avons ainsi demandé aux élèves si, à leur avis, il faudrait introduire quelques activités pendant le cours de français (et des langues étrangères) et quel genre d'expériences ou de méthodes l'école devrait leur proposer. Plusieurs élèves concordent sur la nécessité d'intégrer plus fréquemment les technologies pendant les heures de français. Ils suggèrent qu'il serait intéressant d'écouter plus de chansons et de regarder plus de films et de vidéos, en particulier des séries télévisées destinées aux jeunes. Ils montrent aussi leur intérêt envers le matériel authentique, étant donné qu'ils préféreraient lire des magazines et des journaux tirés de l'actualité plutôt que se limiter toujours aux

²⁰⁴ F. La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, cit., cfr. p. 83.

textes didactiques présents dans leur manuel scolaire. Cela met en évidence la volonté de se rapprocher de la culture française, et donc le désir d'apprendre la langue dans sa totalité, en tant que moyen de communication et aussi en tant qu'élément pour accéder à la culture de plusieurs pays.

Un autre aspect sur lequel les élèves voudraient focaliser leur attention consiste dans l'intégration d'activités plus ludiques et d'interaction, à travers lesquelles ils pourraient pratiquer la langue française en s'amusant. Un élève propose également des activités théâtrales telles que des petites scènes, où chaque élève peut jouer un rôle et parler français en même temps.

Cependant, nous pouvons observer que certains apprenants sont satisfaits des méthodes employées et des activités proposées en classe. Ils affirment en effet que le cours de français semble être déjà bien organisé et caractérisé par des activités utiles ainsi qu'amusantes. Selon d'autres, c'est l'école en général qui est bien structurée et qui ne nécessite donc aucun changement dans les activités et les approches utilisées. Selon quelqu'un, il y aurait quand même quelquefois besoin d'une majeure intégration de la technologie.

Nous pouvons lire ci-dessous quelques réflexions des élèves :

- Penso che debba essere introdotta più tecnologia, ovviamente con moderazione. Per esempio, guardando più video, film e leggendo più giornali, riviste che sono realmente stampate e non prese dal nostro libro di testo. Penso anche dovremmo studiare di più la cultura francese, il loro modo di pensare. Sono sicura che l'anno prossimo, grazie al contatto con madrelingua francesi a Cannes, espanderò la mia conoscenza verso questa meravigliosa lingua.
- Secondo me si dovrebbe introdurre più tecnologia, magari più canzoni, video, attività tipo giochi... Riguardo a questo, magari leggere più cose attuali, non quelle tratte del libro (tipo giornali o serie TV, tipo SKAM, ovvero per giovani).
- Non penso, però magari anche delle attività di gioco in lingua francese sarebbe molto bello.
- Per le ultime lezioni cercare di fare delle scene teatrali così per divertirsi ed è anche una bella cosa per salutarsi e augurarsi una buona estate.
- No, per me la scuola è già organizzata e ci sta proponendo diverse attività.
- No, penso che le ore di francese siano ben preparate e molto utili per apprendere di più, sono anche molto divertenti.

À partir de ces considérations, il est important de souligner que le numérique semble jouer un rôle remarquable dans l'innovation des méthodes employées au cours de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Les jeunes d'aujourd'hui, entourés des technologies dès leur naissance, devraient avoir la possibilité d'améliorer

leurs compétences communicationnelles en profitant de ces outils. Le progrès et l'innovation peuvent compter sur les ressources numériques ainsi que sur la volonté des enseignants de savoir vivre avec son temps et de ne pas craindre ses défis. En outre, il ne faut pas sous-estimer la fonction du numérique dans des situations d'émergence, telles que l'émergence sanitaire du CoVid-19, pendant laquelle le monde de l'éducation – et non seulement – a pu continuer ses activités principalement grâce aux technologies, qui ont été indispensables pour connecter tout élève à ses enseignants et à ses pairs.

Néanmoins, il est fondamental de ne pas être convaincus du fait que la formation en ligne consiste uniquement dans l'emploi de nouvelles technologies appliquées à la didactique traditionnelle. L'intégration du numérique est, en fait, un processus complexe qui se fonde avant tout sur l'interaction entre personnes²⁰⁵. Les technologies ne doivent pas substituer les vrais acteurs de l'action didactique, il est donc bien de se rappeler qu'elles ne sont qu'un moyen à travers lequel les élèves et les enseignants peuvent se connecter à partir de n'importe quel lieu et dans n'importe quel moment. Nous pouvons pour cela affirmer que « la caractéristique majeure du développement technologique moderne se situe dans le développement extraordinaire de l'interactivité »²⁰⁶. Différents outils se sont suivis, jusqu'à arriver aux ressources multimédia d'aujourd'hui :

C'est le multimédia, d'abord avec le vidéodisque puis le cédérom et enfin en ligne qui autorise vraiment les interactions entre l'apprenant et la machine, ou entre l'apprenant et un enseignant éventuellement éloigné.²⁰⁷

Comme nous avons pu l'expérimenter au cours de notre projet, l'emploi de ressources numériques pour des tâches à accomplir à la maison permet une majeure liberté d'action et de distribution du temps dédié à ces activités. Chaque élève peut en effet se distribuer le travail le long de la semaine et il peut aussi décider de refaire des exercices autant de fois qu'il l'estime opportun. Par conséquent, il est naturel de différencier les moments d'apprentissage en présence de la classe et les moments d'apprentissage en autonomie.

²⁰⁵ *Ivi*, cfr. p. 65.

²⁰⁶ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 465.

²⁰⁷ *Ibid.*

Il permet donc [...] « des nouvelles répartitions entre des démarches proposées en présentiel et en autonomie », et une liberté quasi absolue dans le choix de moments à consacrer à l'apprentissage.²⁰⁸

Cependant, il est essentiel de ne pas penser que le numérique puisse être la solution à tous les difficultés présentes à l'intérieur de l'environnement scolaire. La technologie toute seule, même si fascinante et utile, ne fait pas de miracles : elle devra toujours être accompagnée des réflexions appropriées²⁰⁹. Comme, avant de commencer notre projet, il a été nécessaire de consacrer une période à l'organisation et à une profonde réflexion sur les buts et sur les modalités les plus convenables pour atteindre ces cibles, dans n'importe quelle action didactique il est toujours essentiel de prendre le temps d'envisager aussi bien les ressources que les méthodes les plus adaptés aux destinataires et aux buts fixés. Nous mettons en évidence cet aspect puisqu'il est fondamental de comprendre que la formation n'est pas un processus « industriel », qui se répète également à l'infini dans n'importe quel temps et n'importe quel espace. La formation est une activité qui pourrait être définie « artisanale », étant donné que chaque leçon et chaque activité proposées sont uniques dans leur genre, elles sont créées expressément pour des destinataires spécifiques dans un moment donné de leur parcours scolaire²¹⁰. La leçon, ainsi que les activités didactiques, ne peuvent pas en effet se détacher complètement du contexte dans lequel elles prennent forme, puisqu'elles sont créées *pour* ces destinataires spécifiques. Connaître les élèves, en particulier leur rapport avec la langue, leur style d'apprentissage et leurs atteintes, devient alors particulièrement important pour pouvoir valoriser chaque individu, et lui proposer des activités qui puissent améliorer ses compétences.

Pour conclure, les défis que l'enseignement-apprentissage du FLE devra affronter dans le futur – que nous entendons en tant qu'un futur désormais proche – se situent à plusieurs niveaux. En premier lieu, nous pouvons mettre en évidence les relations entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, puisque les technologies pourraient ajouter et modifier les canaux de communication entre ces locuteurs. Des leçons en présentiel ne seront pas comparables à des cours à distance, ainsi que des activités en forme papier

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ F. La Noce, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, cit., cfr. p. 189: “La tecnologia da sola, anche se affascinante, non consente miracoli: essa dovrà essere accompagnata da opportune riflessioni.”

²¹⁰ S. Epifani, C. Marinucci, *E-learning nella scuola*, cit., cfr. p. 64: “La formazione non è un processo “industriale”, ma un'attività quasi “artigianale” [...] ogni lezione è unica e irripetibile.”

seront choisies pour des atouts et des potentialités différents par rapport aux activités en ligne, et inversement. Cela ne signifie pas qu'une méthode est « meilleure » qu'une autre, mais simplement que les enseignants et les apprenants du futur auront à disposition une plus vaste gamme de ressources, et que ce sera à chacun d'être à même de les maîtriser et d'en profiter de la façon qui plus lui conviendra. Bien sûr, une nouvelle compétence qui sera de plus en plus requise consiste dans la « navigation » du réseau, qui se caractérise par la capacité de chercher, de sélectionner et d'organiser les informations. « C'est donc peut-être à une problématique totalement nouvelle qu'aura affaire la didactique des langues du vingt-et-unième siècle »²¹¹.

Deuxièmement, c'est le sujet même du savoir qui est au centre de notre attention, à savoir la langue française, étant donné qu'elle constitue l'objet principal et le point de départ de notre étude. Dans l'avenir, il sera alors nécessaire d'imaginer et, par la suite, de concrétiser de nouvelles approches et des méthodes innovatives qui rendent de plus en plus efficace l'acquisition des connaissances et des compétences communicationnelles. Il est à cet égard important d'avoir toujours à l'esprit le fait que chaque élève vise à devenir un membre actif de notre société, il est pour cela essentiel qu'il ait l'opportunité d'acquérir le majeur éventail possible des compétences, aussi bien concernant la langue française que concernant les technologies et le numérique.

Enfin, le troisième défi que la didactique du FLE devra affronter se fonde sur le rôle de l'enseignant. Déjà au cours des dernières années, cette figure a commencé à être identifiée non plus en tant que détentrice unique du savoir, mais plutôt en tant que guide et lien entre l'apprenant et le savoir. Nous pouvons donc envisager que « le rôle du maître change définitivement : son rôle de guide vers le savoir, préconisé par les partisans de l'autonomie de l'apprenant, supprime celui de dispensateur du savoir »²¹². *Enseigner la langue française* devrait alors de plus en plus coïncider avec une idée de présentation et d'accompagnement de l'apprenant envers le savoir, en faisant ainsi de l'enseignant le maillon qui favorise la connexion entre ces deux éléments. Considérer l'apprenant non plus comme un récepteur passif des informations, mais comme un acteur responsable et qui vise à être de plus en plus autonome constitue le focus de notre projet, qui s'insère, à sa fois, dans un plus vaste et complexe système d'enseignement-apprentissage de la

²¹¹ J.-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, cit., p. 465.

²¹² *Ibid.*

langue française qui ne montrera ses fruits que dans le futur. C'est à partir de cette réflexion que les défis pour le futur du français langue étrangère se déclenchent, puisqu'à toute époque et en tout lieu, il est essentiel de donner à l'élève la motivation et les ressources nécessaires pour qu'il sache saisir toutes ses énergies de son propre esprit :

Car l'esprit n'est pas comme un vase qu'il ne faille que remplir. À la façon du bois, il a plutôt besoin d'un aliment qui l'échauffe, qui fait naître en lui une impulsion inventive et l'entraîne avidement en direction de la vérité.²¹³

²¹³ Plutarque, *Moralia. L'art d'écouter*.

CONCLUSION

Les TIC peuvent avoir un effet transformateur sur l'éducation quelle que soit la situation économique, dans des systèmes scolaires très avancés comme dans d'autres qui disposent de très peu de ressources. Le dosage des politiques que l'on combinera varie selon les situations, mais les perspectives et le potentiel qu'offrent les TIC pour transformer l'éducation sont universels.²¹⁴

Tout au long de ce projet, le concept clé de notre étude coïncide avec l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Dans une période de développement technologique sans précédent, l'éducation ne peut pas faire l'impasse sur les changements que le monde actuel lui propose. Plus en particulier, comme nous l'avons observé, la didactique de la langue française possède toutes les caractéristiques pour être à même de bien profiter des potentialités du numérique, à condition que les acteurs en jeu – à savoir les enseignants et les élèves – acceptent les nouveaux défis de l'action didactique. Au moment où nous avons la possibilité d'apporter des améliorations dans l'enseignement du FLE, il est indispensable d'avoir le courage d'emprunter de nouveaux chemins, qui pourraient nous guider vers le progrès des méthodologies d'enseignement-apprentissage de cette langue.

C'est à l'intérieur de cette perspective que notre projet s'insère, en tant que tentative de réponse aux interrogatifs qui se posent aujourd'hui dans le cadre de la didactique du FLE. Il s'agit évidemment de l'un parmi plusieurs exemples qui se rencontrent dans ce contexte d'enseignement, il vise pourtant à représenter un pas vers le progrès, une tentative d'amélioration dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Nous allons donc mettre en évidence les points saillants que ce travail nous a permis de découvrir et d'expérimenter.

Tout d'abord, nous avons pu réfléchir sur le contexte dans lequel la didactique des langues s'insère aujourd'hui. Ce qui est remarquable, c'est le bouleversement mené par les nouvelles technologies dans ces dernières années. L'interconnexion de tout le monde à n'importe quel moment et n'importe où rend les distances physiques chaque jour plus brèves ou inexistantes. En outre, il est fondamental de prendre conscience du rôle que le numérique joue dans la vie de nouvelles générations, qui, en tant qu'« enfants du numérique », considèrent les outils technologiques comme partie intégrante de leur

²¹⁴ David Atchoarena, « *Transformer l'éducation : le pouvoir des politiques relatives aux TIC* », Unesco, Paris, 2013, Préface.

quotidienneté. Par conséquent, l'intégration de ce type de ressources pendant leur expérience scolaire serait source de motivation et pourrait davantage stimuler leur intérêt envers les sujets proposés. Il semble alors que ce n'est qu'à travers une valorisation de tout ce que le réseau peut nous offrir qu'il sera possible de mettre en place une véritable mise à niveau du monde de l'éducation et, plus spécifiquement, de la didactique des langues.

Les nombreuses réflexions sur lesquelles nous nous sommes concentrés au début de cette étude ont pu se concrétiser dans le projet que nous avons mis en place. Nous avons choisi en effet comme destinataires de cette expérience des élèves en première année d'un lycée linguistique, qui ont décidé d'insérer la langue française dans leur parcours scolaire. Leur volonté d'apprendre et de réviser certains concepts de base du français a représenté un terrain fertile pour les semences innovatrices que nous avons jetées. Le long du projet, nous avons en effet focalisé notre attention sur deux aspects principaux : d'un côté, les besoins et les intérêts des élèves, aussi bien du point de vue linguistique étant donné que nous nous sommes concentrés sur les unités didactiques qui étaient l'objet de leurs études de français à ce moment-là, que du point de vue motivationnel ; en effet, nous avons essayé d'insérer dans les activités des thématiques qui puissent susciter l'intérêt de ces adolescents. De l'autre côté, notre but a consisté dans l'intégration du numérique dans le parcours d'apprentissage du FLE de ces apprenants et, pour cela, nous nous sommes engagés pour choisir les ressources technologiques les plus adaptées à cette situation spécifique.

Grâce à ce travail, nous avons donc eu la possibilité d'approfondir nos connaissances et nos compétences concernant la plateforme didactique *G Suite*, à travers la création de différentes activités à partir de plusieurs fonctions de ce logiciel. Premièrement, l'emploi du Drive s'est avéré essentiel pour pouvoir créer et stocker tous les fichiers contenant les exercices élaborés. À tout moment, nous avons pu y apporter des modifications et les sauver en temps réel. Deuxièmement, la plateforme *Classroom* a constitué l'espace virtuel qui a mis en contact l'enseignant, les élèves et nous. D'une part, elle a été utile pour déposer toutes les activités et pour les organiser selon un ordre précis (nous rappelons par exemple la division entre les activités de Grammaire et celles de Lexique). De l'autre, il est utile de souligner que *Classroom* nous a permis de comprendre l'importance de la présence d'un espace dédié à la publication d'annonces de la part de

l'enseignant. Avoir la possibilité de communiquer le nouvel matériel chargé ou bien de donner des conseils pour que les élèves accomplissent au mieux leurs tâches représente un *plus* qui n'est pas à sous-estimer dans le cadre d'un apprentissage à distance.

Pour ce qui concerne les différentes activités que nous avons élaborées, nous soulignons les résultats positifs qui sont dérivés des exercices de grammaire et de lexique créés sur *Forms*. Les élèves ont en effet exprimé leur opinion favorable envers les différentes méthodologies proposées dans les activités, et ils ont également profité de la possibilité de refaire les exercices plusieurs fois. Cela leur a permis de réviser les sujets où ils se sentaient plus faibles et de vérifier s'ils avaient bien compris leurs erreurs. En outre, il est intéressant de mettre en évidence que, selon ces apprenants, la présence d'images et de vidéos a été utile pour mieux comprendre les exercices ainsi que pour être plus motivés à s'engager dans cet apprentissage. Toutefois, un point faible qui a été mis en évidence pendant le projet consiste dans la possibilité de relever des problèmes de connexion Internet ou de surchargement de la plateforme, qui empêchent donc l'envoi des réponses aux exercices.

Des résultats intéressants pour le futur de l'enseignement-apprentissage du FLE sont dérivés aussi de la deuxième activité que nous avons proposée aux élèves : la *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif*. Nous pourrions la définir comme l'activité la plus innovatrice de ce projet, puisqu'elle se fonde sur les principes d'autonomisation et de responsabilisation des apprenants. Ce travail a en effet permis aux élèves de mettre en discussion leur propre style d'apprentissage de la langue française, étant donné qu'ils ont expérimenté en première personne la différence entre *apprendre par cœur* une règle de grammaire ou un terme lexical et *comprendre* cette règle ou ce mot. Avoir la responsabilité de devoir fournir des explications à ses propres camarades a représenté le point tournant qui a déclenché ce changement d'attitude dans les élèves. Par conséquent, nous pouvons affirmer que ce genre d'activités favorise l'autonomisation des apprenants, qui commencent à prendre conscience de leurs habilités ainsi que de leur rôle à l'intérieur de la communauté de la classe. Même s'il s'agit d'une tâche qui requiert une certaine quantité de temps et d'engagement, elle stimule la créativité des apprenants et suscite leur intérêt. Comme l'ont affirmé les élèves et l'enseignant de la classe participant à notre projet, il est probable qu'ils continuent cette activité pendant les unités didactiques

futures, en ajoutant les règles de grammaire et les termes du lexique qu'ils rencontreront au fur et à mesure de leur parcours d'apprentissage.

Un autre stimulus qui pourrait devenir utile pour l'organisation d'activités de FLE futures vient de l'activité conclusive que nous avons proposée aux élèves du lycée. La création d'une présentation *PowerPoint* et l'exposition orale devant la classe ont en effet souligné l'importance de donner aux apprenants les outils nécessaires pour laisser libre cours à leur créativité. Ce dernier concept est un aspect souvent sous-estimé par les enseignants, et il est cependant une source de motivation fondamentale pour que les apprenants s'impliquent dans les tâches proposées. Il est également vrai que la créativité et l'imagination ont besoin, au moins au début de l'action didactique, d'être guidées par l'enseignant, qui a la fonction d'organiser le travail et de donner aux élèves des outils et des modèles pour conduire leur recherche. En outre, comme nous l'a montré cette activité, il est important de dédier toujours du temps à la pratique de l'expression orale, compétence indispensable dans l'apprentissage d'une langue.

En général, en conclusion de notre expérience, nous considérons atteints les buts que nous nous étions fixés au début. Premièrement, les élèves du lycée ont acquis les connaissances et les compétences qui ont été l'objet des activités proposées, et ils ont également eu l'opportunité de réviser des concepts qu'ils avaient étudiés précédemment. Deuxièmement, ce projet a favorisé le rapprochement et la familiarisation avec des outils technologiques, en particulier avec la plateforme *G Suite*. Cette intégration du numérique s'est avérée efficace pour l'apprentissage des contenus linguistiques, pour motiver les élèves et, enfin, pour donner un *plus* à l'apprentissage du français. En dernier lieu, grâce à ce projet, les élèves ont pu commencer à réfléchir sur leur style d'apprentissage et à prendre conscience de leur rapport avec la langue française. Outre les activités, le *Pré-questionnaire* et le *Questionnaire conclusif* ont joué un rôle important dans cette perspective de progressive autonomisation des apprenants. Toutefois, il faut souligner que cette responsabilisation ne va pas anéantir la figure de l'enseignant. Au contraire, cette nouvelle perspective demande un engagement accru de la part des enseignants, qui sont appelés à se former et à se tenir toujours au courant des nouveautés sur le plan didactique et numérique (*life-long learning*). L'enseignant du futur ne devrait pas être vu comme une figure qui va être substituée par le numérique, mais plutôt comme un

orchestrateur et un médiateur entre le matériel didactique et les apprenants, une figure toujours prête à consacrer son temps pour rendre ses leçons le plus efficaces possibles.

Il y a un fantasme, je pense, qui est celui d'être remplacé par les technologies. C'est-à-dire que petit à petit on pourrait se passer de l'enseignant. Moi je pense réellement le contraire : l'enseignant reste tout à fait central dans l'organisation de l'enseignement. Mais encore une fois son rôle s'évolue, se modifie, s'enrichit, s'il accepte de changer de posture.²¹⁵

Comme nous l'avons pu expérimenter dès le début de notre projet, il est essentiel d'être conscients des besoins des élèves afin de comprendre si on est en train d'aller vers la bonne direction. Outre cet aspect, un autre élément à tenir en considération pour favoriser la qualité de l'éducation scolaire est justement la formation des enseignants, qui ont une tâche très délicate et complexe : former les nouvelles générations²¹⁶. Pour ce qui concerne les enseignants de langue française, il sera encore plus utile qu'ils s'impliquent dans une formation continue afin de transmettre leur passion pour cette langue et pour cette culture de la manière la plus efficace et innovatrice possible.

Il s'agit donc d'une grande responsabilité et d'une question de déontologie professionnelle : être enseignant de français signifie aimer et faire aimer la langue et la culture française aux étudiants tout en s'engageant au point de vue professionnel et en investissant dans sa propre formation continue.²¹⁷

Pour conclure, nous souhaitons que ce projet puisse vraiment représenter une contribution au progrès de l'enseignement-apprentissage du FLE. Le développement continu des ressources numériques est une occasion à saisir pour notre présent et pour notre futur, mais c'est seulement en mettant en pratique les théories et en partageant nos expériences qu'il sera possible d'être des témoins actifs du changement²¹⁸. Même dans une situation d'émergence comme celle que nous avons vécue pendant le développement de notre projet, il est fondamental de savoir s'engager entièrement pour créer des occasions de changement et pour tirer du profit de chaque défi qui se présente le long de notre chemin. Tout cela requiert du courage et de l'imagination que seulement la culture

²¹⁵ N. Guichon, *Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues étrangères*, cit.

²¹⁶ S. Campa, "La FAD, una risorsa per l'insegnante", cit.

²¹⁷ G. Favata, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », cit., cfr. p. 65.

²¹⁸ A.B. Soto Cano, "Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: Reflexiones generales desde la didáctica de Fle", cit., cfr. p. 21.

et l'amour pour ce que l'on étudie peuvent susciter. Dans cette perspective, il est essentiel de garder toujours à l'esprit que les élèves sont destinés à s'épanouir, à se former et à devenir des citoyens actifs de notre société. Il sera alors nécessaire de mettre son propre temps et ses propres énergies à leur disposition, puisque, comme on le connaît bien, c'est le temps que nous perdons pour nos roses qui fait nos roses si importantes²¹⁹.

²¹⁹ Inspiré à la célèbre phrase tirée de : Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*, Folio Gallimard, éd. 1999, cfr. p. 78 : « C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante. »

ANNEXES

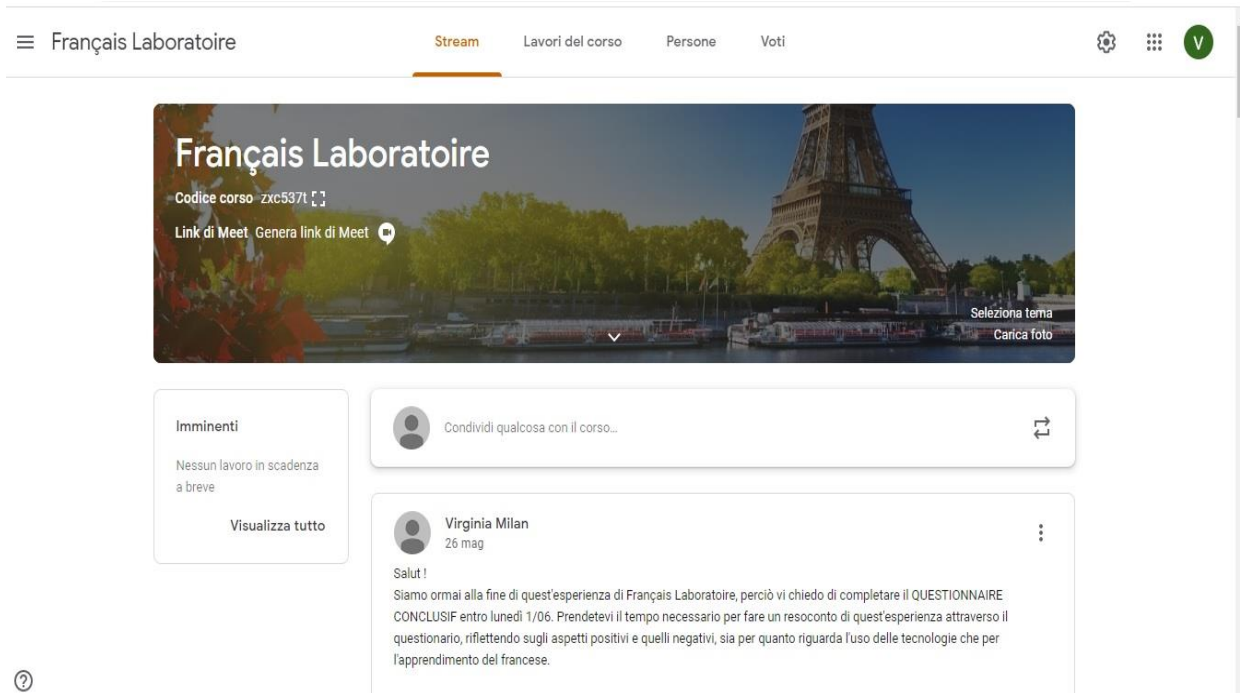


Image 1. Flux Classroom « Français Laboratoire »

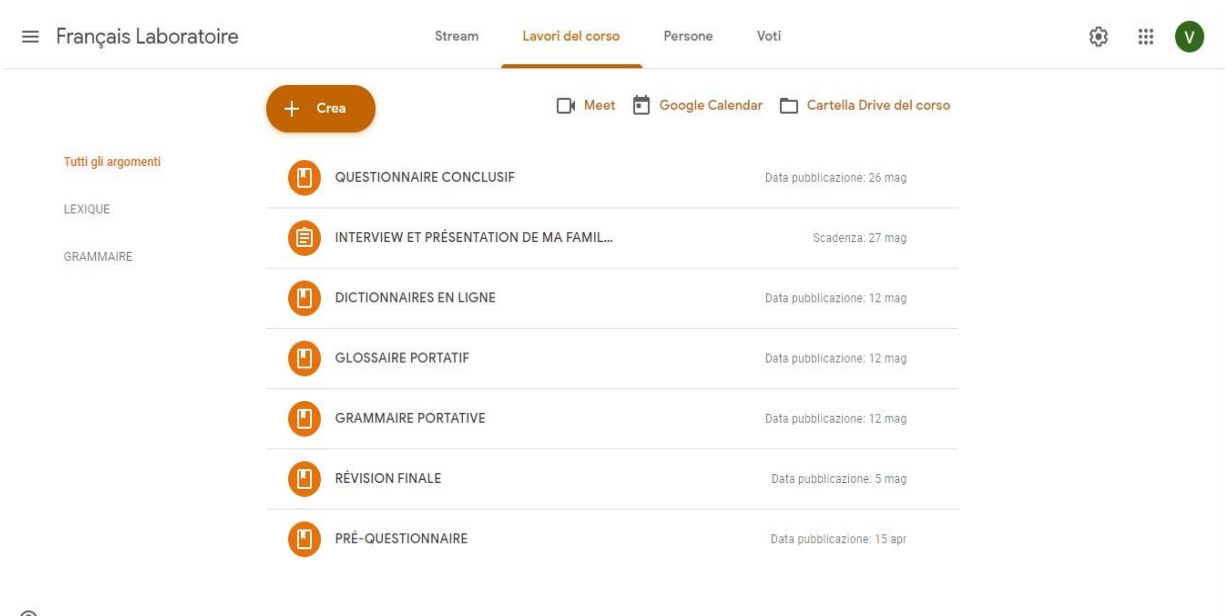


Image 2. Devoirs et travaux

Frçais Laboratoire

Stream Lavori del corso Persone Voti

LEXIQUE

- LES NATIONALITÉS Data pubblicazione: 28 apr
- LA PRÉSENTATION Data pubblicazione: 28 apr
- LA FAMILLE Data pubblicazione: 28 apr
- LA DESCRIPTION PHYSIQUE ET DU CARACT... Data pubblicazione: 21 apr
- LES GOÛTS ET LES PRÉFÉRENCES Data pubblicazione: 21 apr

GRAMMAIRE

- LES VERBES DU PREMIER ET DU DEUXIÈME ... Data pubblicazione: 28 apr

?

Image 3. *Devoirs et travaux – Lexique*

Frçais Laboratoire

Stream Lavori del corso Persone Voti

- LA DESCRIPTION PHYSIQUE ET DU CARACT... Data pubblicazione: 21 apr
- LES GOÛTS ET LES PRÉFÉRENCES Data pubblicazione: 21 apr

GRAMMAIRE

- LES VERBES DU PREMIER ET DU DEUXIÈME ... Data pubblicazione: 28 apr
- LES ADJECTIFS POSSESSIFS Data pubblicazione: 28 apr
- LES ARTICLES CONTRACTÉS Data pubblicazione: 21 apr
- LES VERBES DU DEUXIÈME GROUPE Data pubblicazione: 21 apr
- LA FORME INTERROGATIVE "EST-CE QUE...?" Data pubblicazione: 21 apr

?

Image 4. *Devoirs et travaux – Grammaire*



COSTRUIAMO INSIEME UNA ~ GRAMMATICA FAI-DA-TE ~ ! OGNUNO È CHIAMATO A DARE IL PROPRIO CONTRIBUTO PER SPIEGARE UNA REGOLA IN MODO CHE ANCHE GLI ALTRI COMPAGNI DI CLASSE POSSANO AVERLA SEMPRE CON LORO.

OGNI REGOLA SARÀ DESCRITTA SECONDO QUESTI CRITERI:

- **TITOLO DELL' ARGOMENTO** (AD ESEMPIO, "LA FORME INTERROGATIVE EST-CE QUE")
- **SPIEGAZIONE DELLA REGOLA**
- **ESEMPI**
- **IMMAGINE** (SE NE TROVATE UNA ABBASTANZA RAPPRESENTATIVA)

BON TRAVAIL !!

Image 5. *Grammaire portative*



COSTRUIAMO INSIEME UN «GLOSSARIO FAI-DA-TE» ! COME PER UN VERO DIZIONARIO, OGNUNO AVRÀ IL COMPITO DI SPIEGARE ALCUNE PAROLE INCONTRATE NELLE UNITÀ STUDIATE. IN QUESTO MODO, ALLA FINE TUTTI AVRANNO UN DIZIONARIO PERSONALIZZATO SEMPRE CON SÉ.

OGNI TERMINE SARÀ DESCRITTO SECONDO QUESTI CRITERI:

- **TERMINE** (AD ESEMPIO, "GENTIL")
- **CLASSE GRAMMATICALE E GENERE** (AD ESEMPIO, NOM / ADJECTIF / VERBE – MASCULIN / FÉMININ)
- **PRONONCIATION :**
- **DEFINIZIONE DEL TERMINE**
- **ESEMPI**
- **TRADUZIONE IN ITALIANO**
- **IMMAGINE RAPPRESENTATIVA DEL TERMINE**

Image 6. *Glossaire portatif*

BIBLIOGRAPHIE

Abah, John Igbah, « *L'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) dans un environnement des tic* », International Journal of Development and Management Review (INJODEMAR) Vol. 11, June 2016. Department of French, Federal College of Education, Eha-Amufu. Enugu State.

Al Sahyouni, Bou Fadel, Reine, « *TIC et apprentissage de l'interculturalité* », Université Bordeaux 3, 2014.

Amandieu, F., Tricot, A., *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Paris, RETZ, 2014.

Balboni, Paolo, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci editore, Università per Stranieri di Siena, Roma 1994.

Balboni, Paolo, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino 2015.

Balboni, Paolo, Mezzadri, Marco, Santipolo, Matteo, Di Siervi, Carolina, *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, "Avamposti di glottodidattica", Guerra Edizioni, Perugia 2010.

Barbazan, Muriel, « *Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours* », Alsic, vol. 14, 2011, <https://journals.openedition.org/alsic/2337> (dernière consultation : 3 septembre 2020).

Beethan, Helen, Sharpe, Rhona, *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*, Routledge, New York 2007.

Campa, Stefano, "La FAD, una risorsa per l'insegnante", ANILS. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/03/FAD_Stefano_Campa.pdf (dernière consultation : 23 juillet 2020).

Calvani, Antonio, "L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace", Università degli Studi di Firenze, LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente, n. 2 (2013).

Cardenas, Lina Deiby, « *Les TICE comme Support Pédagogique dans l'Apprentissage du FLE* », Open Writing Doors, Pamplona (Colombia), Janvier-Juin 2013, Vol. 10 n° 1.

Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Parlamento europeo e al Consiglio, «*Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*», Bruxelles, 2007.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>
(dernière consultation : 13 août 2020).

Cuq, Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, éd. Didier/Hatier, 1996.

Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, PUG, 2005.

D'Avenia, Alessandro, «*La vita segreta dei banchi*», rubrique «L'ultimo banco», Il Corriere della Sera, 7 settembre 2020, articolo n°44, cfr.
https://www.corriere.it/alessandro-d-avenia-ultimo-banco/20_settembre_07/44-vita-segreta-banchi-489a8054-f04d-11ea-9471-e3973f870fbb.shtml (dernière consultation : 20 septembre 2020).

Depover, Christian, Karsenti, Thierry, Komis, Vassilis, «*Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*», Presses de l'Université du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009.

Dran, Céline, «*Le Social Learning, de quoi parle-t-on ?*», CAFOC AUVERGNE 2014.
https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/efanfas3_textevideo1_social_learning.pdf
(dernière consultation : 25 août 2020).

El Bouazzaoui, Mohamed, «*Les enjeux de l'intégration des TICE dans l'apprentissage de la langue étrangère : le cas du FLE*», Université Sidi Mohamed Ben Abdellah-Fès (Maroc), Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangue, Juin 2012, n°17.

Epifani, Stefano, Marinucci, Carmine, *E-learning nella scuola*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.

Fabietti, Ugo, *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori, Milano, 2010.

Favata, Giovanni, « *Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet* », Università di Torino, Gerflint, Synergies Italie n° 14, 2018.

Ferhani, Fatiha, « *TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE* », GERFLINT, Synergies Algérie n°18, 2013.

Galimberti, Attilio, “*Riflessioni sulla didattica a distanza*”, ANILS, 13 Marzo 2020, <http://www.anils.it/wp/riflessioni-sulla-didattica-a-distanza/> (dernière consultation : 20 août 2020).

La Noce, Filippo, *E-learning, la nuova frontiera della formazione*, Francoangeli, Milano, 2002.

Mason, Rennie, *E-learning and Social Networking Handbook*, Routledge, New York, 2008.

Meo, Daniela, *Web 2.0 e FaD per la didattica delle lingue: nuovi scenari e nuovi attori in ambito universitario*, Università degli Studi di Palermo, 2010.

Miato, Andrich, Miato Lidio, Silvia, *La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo*, Erickson, Trento 2007.

Ngandeu, J. B., « *Apprentissage du français dans une université anglophone au Cameroun : de l'expérience du quasi-synchrone à un nouveau modèle de l'intégration des TIC* », University Clermont-Ferrand 2, 2015.

Pepicelli, Renata, “*L'università senza corpi. Diseguaglianze e dematerializzazione della didattica*”, Il lavoro culturale, 14 Aprile 2020, <https://www.lavoroculturale.org/luniversita-dentro-lo-schermo/?fbclid=IwAR1msf7wkT4oyuJbyeg2Y2Gz44JHqz8OpctaOU8PLUE9gIt5oYlCcQkZLM> (dernière consultation : 30 juillet 2020).

Soto Cano, Ana Belén, “*Enseñar literatura en lengua extranjera con herramientas digitales: Reflexiones generales desde la didáctica de Fle*”, Universidad de Murcia, Collection Universidad Autónoma de Madrid (UAM): Biblos-e Archivo, 2019.

Tellia, Bruno, *E-learning: strumenti e modelli per la formazione*, Forum, Udine 2004.

Unesco, « *Transformer l'éducation : le pouvoir des politiques relatives aux TIC* », Préface. Avant-propos. Paris, 2013.

Ressources en ligne :

Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Grille pour l'auto-évaluation :

rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb57

Guichon, Nicolas, *Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues étrangères*, Institut français – Langue française, 2 octobre 2017 :

<https://www.youtube.com/watch?v=yKW921RY74E>

G Suite for Education, Accueil, 2020, https://edu.google.com/intl/fr_fr/products/gsuite-for-education/?modal_active=none

Rai Play, rubrique "Scuol@casa", 2020. <https://www.raiplay.it/programmi/scuolacasa>

TLFi, Trésor de la Langue Française informatisé,

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2991433560>

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Notre projet porte sur l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Le monde actuel nous met en effet devant une perspective de progrès et de changements dus au développement de plus en plus rapide des technologies et du numérique. L'époque dans laquelle nous vivons, connue aussi sous le nom de « *Information Age* » (« l'âge de l'information »), est centrée sur les concepts d'information et d'interconnexion, étant donné que le monde entier est en constante connexion en temps réel. Dans ce contexte, il est important de considérer que les nouvelles générations sont plongées dans l'océan du numérique dès leur plus jeune âge, au point que les jeunes sont définis « *net generation* » (« la génération du réseau »). Cette immersion constante dans le numérique n'est pas sans conséquences sur le monde de l'éducation appelé à relever le défi de la transition vers une didactique susceptible d'intégrer les nouvelles technologies.

Ce changement – que nous pourrions définir presque inévitable – implique des rénovations significatives dans tous les domaines, y compris celui qui nous intéresse, la didactique des langues. En particulier, notre étude s'interroge sur les atouts et les faiblesses qui dérivent de l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Le terme « intégration » est central dans cette étude, puisqu'il souligne que le numérique n'entend pas substituer l'enseignant, ni les méthodes didactiques traditionnelles. Il s'agit plutôt d'enrichir l'enseignement du FLE en lui donnant un *plus* qui sache le renouveler et le rendre encore plus efficace. Le numérique, qui permet au domaine professionnel et au domaine économique d'avancer, pourrait-il alors représenter une rampe de lancement pour le progrès du monde de l'éducation aussi ? Plus en particulier, de quelle façon les ressources technologiques seraient-elles à même de favoriser l'apprentissage du FLE et l'acquisition des compétences communicationnelles ?

Pour tenter de fournir des réponses concrètes à ces questions et à d'autres interrogatifs qui en dérivent, nous avons transféré notre projet en contexte réel. Plus précisément, nous avons travaillé avec des élèves en première année du lycée linguistique « Celio-Roccati » de Rovigo. D'un commun accord avec leur enseignante de langue française, nous avons décidé de créer des activités de grammaire et de lexique à travers la plateforme didactique *G Suite*. En particulier, les exercices proposés concernent les sujets suivants : sur le plan grammatical, la forme interrogative introduite par le

présentateur *est-ce que*, les adjectifs possessifs, les articles contractés, les verbes du premier et du deuxième groupe au présent de l'indicatif. Sur le plan lexical, les domaines suivants ont été abordés : la famille, la description physique et du caractère, les goûts et les préférences, les nationalités.

Notre projet visait d'abord au consolidation des contenus grammaticaux et lexicaux que nous venons de citer, ainsi qu'à la révision de certaines connaissances de base précédemment apprises. Cette expérience entendait également encourager le rapprochement des apprenants envers les outils numériques, avec l'objectif de motiver les élèves et de donner un *plus* à leur parcours d'apprentissage du FLE. Dans une perspective plus ample, les activités que nous avons élaborées ont également le but d'aider les élèves à commencer à prendre conscience de leur rapport avec la langue française ainsi qu'avec leurs styles d'apprentissage, afin de devenir plus responsables et plus autonomes dans l'acquisition de connaissances et de compétences (perspective du *life-long learning*).

Les différentes étapes du projet correspondent à autant de ressources de la plateforme *G Suite*.

Premièrement, le projet est présenté aux élèves du lycée à travers une vidéo appel sur *Google Meet*. Au cours de cette vidéo appel, les élèves sont appelés à remplir un *Pré-questionnaire* créé dans *Google Forms*. Ce formulaire nous a été très utile, parce qu'il nous a permis de commencer à connaître nos destinataires et leur rapport avec la langue française. Mais les élèves eux-mêmes ont pu en profiter : cet outil représente une première étape pour commencer à développer une conscience métacognitive, du moment que les élèves sont appelés à s'interroger sur leur rapport avec la langue française, avec les nouvelles technologies et avec leurs méthodes d'apprentissage.

Deuxièmement, on propose à ces apprenants une série d'exercices de grammaire et de lexique élaborés à partir de *Forms*. Ces exercices sont à la fois variés (choix multiple, association, compléter, mettre en ordre, entre autres) et soignés d'un point de vue graphique, de manière à stimuler autant que possible l'intérêt des apprenants. Toutes ces activités et, en général, tout le matériel du projet, sont envoyées aux élèves à travers la plateforme *Classroom*, qui représente le lien entre l'enseignant, les élèves et nous. Chaque semaine, nous avons publié des activités et des annonces pour informer les élèves des délais de remise et pour leur donner des conseils concernant les tâches à accomplir.

Après ces exercices sur *Forms*, le focus est mis sur une activité plus innovatrice où les élèves ont la possibilité de réélaborer les informations acquises à travers la création d'une *Grammaire portative* et d'un *Glossaire portatif*. À chaque élève on assigne une règle de grammaire et trois termes lexicaux que les apprenants connaissent déjà puisqu'ils font partie des sujets abordés aussi bien en classe que dans les activités de la deuxième étape du projet. Dans ce cas, les élèves relèvent un défi assez nouveau de leur parcours d'apprentissage, à savoir ils sont appelés à expliquer une règle grammaticale ou un terme à leurs camarades, pour ensuite fournir des exemples pertinents. Tout cela implique avant tout une compréhension et une intériorisation de la règle, ainsi qu'une capacité remarquable d'exposer et de motiver ses propres idées. L'outil employé pour cette activité est *Google Docs*, efficace pour favoriser la collaboration entre élèves et pour mettre le travail en commun avec ses propres camarades en modalité synchrone aussi qu'asynchrone.

L'expérience conclusive de ce projet vise à donner aux élèves la possibilité de gérer les connaissances qu'ils ont acquises tout au long du projet et de les mettre en pratique. Elle consiste dans une présentation orale et elle comprend deux parties : dans la première, les élèves interviewent deux membres de leur famille et organisent les réponses dans une présentation *Slides* ou *PowerPoint* qu'ils vont ensuite charger sur un dossier établi sur le Drive. Si cette première partie se focalise principalement sur l'élaboration des données et sur la production écrite, le deuxième moment de l'activité concerne plutôt la production orale. Les élèves vont en effet exposer les contenus de leur présentation oralement devant la classe, en testant ainsi la maîtrise de la langue française à l'oral (*fluency*) dans un discours préparé à la maison, mais aussi la capacité de répondre aux questions posées sans les avoir élaborées par avance. Utiliser ses compétences et réélaborer ses savoirs représente un pas décisif pour passer d'une connaissance linguistique purement théorique à une compétence communicative plus complète et efficace dans des contextes communicatifs de vie réelle.

Enfin, un *Questionnaire conclusif* est soumis aux élèves, avec pour but de prendre conscience des atouts et des faiblesses de toutes les activités proposées et de tirer les conclusions du projet. Grâce à ce formulaire, créé sur *Forms* comme le pré-questionnaire, il est possible de souligner l'opinion positive des apprenants envers le projet entier, aussi bien pour ce qui concerne les typologies d'activités, définies innovatrices et utiles pour

l'apprentissage du français, que pour les outils numériques employés, à savoir *G Suite* et ses composantes. Les élèves trouvent en effet cette plateforme assez intuitive, stimulante et riche de ressources, aspects qui favorisent la motivation à s'engager dans l'accomplissement des tâches ainsi que dans leur parcours d'apprentissage. Ce sont la *Grammaire portative* et le *Glossaire portatif* les activités qui semblent avoir remporté un plus grand succès auprès des élèves. Réfléchir sur les règles grammaticales et sur les termes au lieu de les apprendre par cœur, donner sa propre contribution et se sentir responsables de l'apprentissage propre et des camarades, découvrir de nouveaux outils tels que les dictionnaires en ligne et les ressources centrées sur la prononciation, ce sont des éléments profondément appréciés par tous les élèves, même si ce genre de travail requiert du temps et de la créativité.

Pour conclure, il est important de mettre en évidence que cette étude vise à constituer une tentative d'amélioration dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, un pas vers le progrès de cette discipline qui entrevoit plusieurs défis à l'horizon. Comme le soulignent les élèves qui ont participé à notre projet, le désir d'apprendre le français en intégrant le numérique aux méthodes traditionnelles d'enseignement est de plus en plus répandu parmi les nouvelles générations. L'apport des technologies semble être très efficace aussi bien sur le plan de la motivation que dans l'acquisition effective des connaissances et des compétences. Cette intégration ne doit en aucune manière être conçue comme une forme de substitution de la figure de l'enseignant qui, en revanche, joue un rôle majeur en tant que médiateur compétent entre le savoir, les apprenants et les technologies. Si, d'un côté, l'intégration du numérique demande une prise de conscience de la part des enseignants pour qu'ils s'engagent à renouveler leurs méthodes et à consacrer leur temps à la formation, y compris à une formation numérique, de l'autre, il est aussi essentiel que les apprenants acceptent ces défis et deviennent de plus en plus responsables ainsi qu'autonomes dans leur parcours d'apprentissage, étape fondamentale pour leur formation en tant que membres actifs de la société future.

RIASSUNTO IN ITALIANO

Durante tutto questo progetto, abbiamo avuto l'opportunità di interrogarci sulla possibile integrazione del digitale nell'insegnamento-apprendimento del francese lingua straniera (FLE – *Français Langue Étrangère*). Il mondo odierno ci pone infatti di fronte ad una prospettiva di progressi e cambiamenti dovuti al sempre più veloce sviluppo delle tecnologie e del digitale. L'epoca in cui viviamo, conosciuta anche con il nome di “*Information Age*” (“l'età dell'informazione”), è centrata sui concetti di informazione e di interconnessione, dato che tutto il mondo è, in ogni momento e in ogni luogo, connesso in tempo reale. All'interno di questo contesto, è importante considerare che le nuove generazioni sono immerse nell'oceano del digitale fin dalla loro nascita. È per questo che i giovani sono definiti “*net generation*” (“la generazione della rete”), e che è opportuno tener conto di questo aspetto nel momento in cui si prende in considerazione il mondo dell'educazione, di cui sono i principali attori.

A tal proposito, siamo chiamati a concentrarci sull'educazione odierna come su una sorta di transizione dal suo passato senza tecnologie al suo futuro caratterizzato dalle tecnologie. Questo cambiamento – che potremmo definire quasi inevitabile – implica dei rinnovamenti significativi anche nella didattica delle lingue, sulla quale andremo a focalizzarci. In particolare, il nostro studio si interroga sui vantaggi e sui punti deboli che derivano dall'integrazione del digitale nell'insegnamento-apprendimento del FLE. Il termine “integrazione” è centrale nel corso di questo studio, poiché sottolinea che il digitale non va a sostituire né l'insegnante né i metodi didattici tradizionali. Si tratta piuttosto di arricchire l'insegnamento del francese lingua straniera conferendogli un *plus* che sappia rinnovarlo e renderlo ancora più efficace. Il digitale, che permette al settore professionale e a quello economico di avanzare, potrebbe allora rappresentare un trampolino di lancio anche per il progresso del mondo dell'educazione? Più in particolare, in che modo le risorse tecnologiche sarebbero in grado di favorire l'apprendimento del FLE e l'acquisizione delle competenze comunicative?

Al fine di cercare di rispondere a questi e ad altri interrogativi, abbiamo voluto testare il nostro progetto, trasferendolo in un contesto di apprendimento reale. Tutto ciò ha potuto prendere forma grazie al progetto che si è svolto con degli alunni di classe prima del liceo linguistico “Celio-Roccati” di Rovigo. A seguito di un confronto e di un accordo con la loro insegnante di lingua francese, abbiamo deciso di creare delle attività di

grammatica e di lessico attraverso la piattaforma *G Suite*. In particolare, gli esercizi proposti riguardano i seguenti argomenti: sul piano grammaticale, la forma interrogativa introdotta da *est-ce que*, gli aggettivi possessivi, le preposizioni articolate, i verbi del primo e del secondo gruppo all'indicativo presente. Sul piano lessicale, possiamo distinguere la famiglia, la descrizione fisica e caratteriale, i gusti e le preferenze, le nazionalità. Il primo scopo del nostro progetto consiste proprio nell'acquisizione dei contenuti grammaticali e lessicali appena citati, così come nel ripasso di alcune conoscenze di base che gli alunni hanno appreso precedentemente. In secondo luogo, questa esperienza mira a favorire l'avvicinamento degli studenti verso gli strumenti digitali, con l'obiettivo di motivare gli alunni e dare un *plus* al loro percorso di apprendimento del FLE. In una prospettiva più ampia, le attività che abbiamo creato hanno anche lo scopo di aiutare gli studenti ad iniziare a prendere coscienza del loro rapporto con la lingua francese e con i loro stili di apprendimento, al fine di diventare più responsabili e più autonomi nell'acquisizione di conoscenze e di competenze (prospettiva del *life-long learning*).

Il progetto si svolge in diverse tappe, ciascuna delle quali si serve di una risorsa della piattaforma *G Suite*. In primo luogo, il progetto è presentato agli alunni del liceo attraverso una videochiamata su *Google Meet* e sono chiamati a compilare un *Pre-questionnaire* ("*Pré-questionnaire*") creato su *Google Forms*. Tale questionario risulta utile, da un lato, per noi, che possiamo così iniziare a conoscere i nostri destinatari e il loro rapporto con la lingua francese e con le nuove tecnologie; dall'altro, per gli allievi stessi, che hanno la possibilità di approfittare di queste domande per cominciare a sviluppare una coscienza metacognitiva, poiché si interrogano sul loro rapporto con la lingua francese, con le nuove tecnologie e con i loro metodi di apprendimento.

In secondo luogo, proponiamo a questi studenti una serie di esercizi di grammatica e lessico elaborati a partire da *Forms*. Sono caratterizzati da una varietà di tipologie (scelta multipla, associazione, completamento, riordinamento, per citarne alcune) e da una cura considerabile dell'aspetto grafico, sia dal punto di vista dei colori utilizzati che della presenza di immagini mirate a stimolare l'interesse. Tutte queste attività e, in generale, tutto il materiale del progetto, sono inviate agli studenti attraverso la piattaforma *Classroom*, che rappresenta il legame tra l'insegnante, gli allievi e noi. Ogni settimana,

abbiamo caricato delle attività e pubblicato delle comunicazioni per mettere gli alunni al corrente delle scadenze e per dar loro dei consigli riguardanti le attività da svolgere.

Terminati gli esercizi su *Forms*, il focus si sposta su un'attività più innovativa in cui gli studenti hanno la possibilità di rielaborare le informazioni acquisite attraverso la creazione di una “*Grammaire portative*” (*Grammatica fai-da-te*) e di un “*Glossaire portatif*” (*Glossario fai-da-te*). Ad ogni alunno sono assegnati una regola di grammatica e tre termini lessicali che gli studenti conoscono già in quanto fanno parte degli argomenti trattati sia in classe che nelle attività della seconda tappa del progetto. In questo caso, gli alunni si trovano di fronte ad una sfida abbastanza nuova all'interno del loro percorso di apprendimento, ovvero essere in grado di spiegare una regola grammaticale o un termine ai propri compagni, per fornire in seguito degli esempi pertinenti. Tutto ciò implica innanzitutto una comprensione e un'interiorizzazione della regola, così come una notevole capacità di esporre e di motivare le proprie idee. Lo strumento utilizzato per questa attività è *Google Docs*, efficace per favorire la collaborazione tra studenti e per mettere il lavoro in comune coi propri compagni in maniera sincrona e asincrona.

L'esperienza conclusiva di questo progetto punta a dare agli alunni la possibilità di gestire le conoscenze che hanno acquisito nel corso del progetto e di metterle in pratica. Consiste in una presentazione orale e comprende due parti: nella prima, gli studenti intervistano due membri della propria famiglia e organizzano le risposte in una presentazione *Slides* o *PowerPoint* che caricheranno in seguito su una cartella preparata sul Drive. Se questa prima parte si focalizza principalmente sull'elaborazione dei dati e sulla produzione scritta, il secondo momento dell'attività riguarda invece la produzione orale. Gli studenti sono infatti chiamati ad esporre oralmente i contenuti della loro presentazione davanti alla classe, verificando così la padronanza della lingua francese all'orale (*fluency*) in un discorso preparato a casa, ma anche la capacità di rispondere alle domande poste senza averle elaborate in anticipo. Utilizzare le proprie competenze e rielaborare i propri saperi rappresenta un passo decisivo per passare da una conoscenza linguistica puramente teorica ad una competenza comunicativa più completa ed efficace in contesti comunicativi di vita reale.

Infine, un *Questionario conclusivo* (“*Questionnaire conclusif*”) è sottoposto agli alunni, con lo scopo di prendere consapevolezza di vantaggi e svantaggi di tutte le attività proposte e di trarre le conclusioni del progetto. Grazie a questo questionario, creato su

Forms come il questionario iniziale, è possibile sottolineare l'opinione positiva degli studenti verso l'intero progetto, sia per quanto riguarda le tipologie di attività, definite innovative e utili per l'apprendimento del francese, sia per gli strumenti digitali utilizzati, ovvero *G Suite* e le varie risorse che lo compongono. Gli alunni infatti trovano questa piattaforma abbastanza intuitiva, stimolante e ricca di risorse, aspetti che favoriscono la motivazione ad impegnarsi nello svolgimento delle singole attività e nell'intero percorso di apprendimento. Sono la *Grammaire portative* e il *Glossaire portatif* le attività che sembrano aver avuto maggior successo tra gli studenti. Riflettere sulle regole grammaticali e sui termini al posto di impararli a memoria, dare il proprio contributo e sentirsi responsabili dell'apprendimento dei propri compagni, scoprire nuovi strumenti come i dizionari online e le risorse centrate sulla pronuncia, sono elementi profondamente apprezzati da tutti gli studenti, anche se questo genere di lavoro richiede tempo e creatività.

Per concludere, è importante mettere in evidenza che questo studio mira a costituire un tentativo di miglioramento nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento del francese lingua straniera, un passo verso il progresso di questa disciplina che intravede numerose sfide all'orizzonte. Come sottolineano gli alunni che hanno partecipato al nostro progetto, il desiderio di apprendere il francese integrando il digitale ai metodi tradizionali di insegnamento è sempre più diffuso tra le nuove generazioni. Il contributo delle tecnologie sembra essere molto efficace sia sul piano della motivazione che nell'effettiva acquisizione delle conoscenze e delle competenze. Tuttavia, è importante sottolineare che la figura dell'insegnante non può essere sostituita dal digitale, e che l'insegnante acquisisce, in un progetto simile a quello che abbiamo concepito, il ruolo di mediatore competente tra il sapere, gli studenti e le tecnologie. Se, da un lato, l'integrazione del digitale chiede una presa di coscienza da parte degli insegnanti perché si impegnino a rinnovare i loro metodi e a consacrare il loro tempo alla loro formazione, compresa la formazione all'uso delle nuove tecnologie, dall'altro, è altrettanto essenziale che gli studenti accettino queste sfide e diventino sempre più responsabili e autonomi nel loro percorso di apprendimento, tappa fondamentale per la loro formazione in quanto membri attivi della società futura.

RINGRAZIAMENTI

È per me doveroso dedicare questo spazio del mio elaborato a tutte le persone che, in modi diversi e allo stesso tempo indispensabili, hanno saputo supportarmi nella stesura dello stesso.

In primis, ringrazio la mia relatrice Mirella Piacentini, per avermi indirizzato e guidato in questa tematica così innovativa e originale fin dal nostro primo incontro. I suoi consigli mai scontati, le sue correzioni puntuali e la sua immensa disponibilità sono stati elementi indispensabili durante tutto il percorso di stesura dell'elaborato.

Un ringraziamento speciale va alla professoressa Marisa Rizzo, che ha saputo accogliere la mia proposta senza indugi e mi ha offerto la sua infinita disponibilità nel collaborare allo svolgimento del progetto. Oltre al suo aiuto, è stata di fondamentale importanza anche la partecipazione degli alunni della classe prima del liceo linguistico "Celio-Roccati" di Rovigo. La voglia di mettersi in gioco in questa esperienza innovativa di apprendimento ha costituito le fondamenta per mettere in pratica quello che avrebbe potuto restare pura teoria. Senza la professoressa di francese e i suoi alunni, questo progetto non sarebbe stato possibile, e non avremmo avuto l'opportunità di ricevere questi feedback utili per il progresso della didattica.

Non smetterò mai di ringraziare i miei genitori Stefano e Lorella, che hanno saputo sostenermi in ogni mia scelta sin da quando ero bambina. Il vostro esempio mi ha saputo guidare in tutte le esperienze che la vita mi ha offerto finora, sempre con determinazione, coerenza e amore. Puntare a dare sempre il meglio e accompagnarli nella mia crescita lasciandomi la libertà di fare le mie scelte sono tra gli insegnamenti più importanti che ho ricevuto da voi e che mi hanno aiutato a mettere a frutto le mie potenzialità.

Un grazie di cuore va a mia sorella Irene, sempre presente nella mia vita come un faro-guida. Anche se forse inconsapevolmente, sei per me un modello nelle scelte che fai e nel tuo modo di essere. Se oggi ho raggiunto questo traguardo, è anche grazie al tuo esempio di determinazione e di impegno, elementi sempre presenti in tutto ciò che fai.

Ringrazio infinitamente i miei nonni Sante, Angela e Lucia, che con il loro affetto e la loro premura hanno sempre seguito con orgoglio tutto il mio percorso di studi. Le vostre domande sui risultati degli esami e le chiacchierate in giardino tra una pausa dallo studio e l'altra sono il segno di quanto la mia crescita, professionale e non, vi stia a cuore.

Ringrazio anche il nonno Giusto, che ha iniziato un viaggio lo stesso giorno in cui ne ho iniziato uno io. È anche grazie a te, mio studente modello, se ho deciso di dedicare i miei studi all'ambito dell'insegnamento.

Grazie agli altri membri della mia famiglia che mi hanno supportato in questi anni, in particolar modo ringrazio Stefania, Giorgio, Pietro e Giovanni. I discorsi insieme a voi sanno essere sempre arricchenti e costruttivi, e i momenti di convivialità tutti insieme mi fanno sentire grata di far parte di questa famiglia.

Ringrazio di cuore tutti i miei amici di Grignano, ognuno ha saputo a modo suo essere un sostegno per me non solo durante la stesura della tesi, ma anche durante tutti questi anni passati insieme. A tutti voi, amiche e amici di una vita, grazie per aver condiviso con me i momenti più belli, quelli più tristi e quelli più divertenti. Grazie per tutti i discorsi, tutti gli abbracci e tutti gli sguardi che ci siamo scambiati: sono stati una grande fonte di ispirazione, e sapere di poter contare su ognuno di voi mi ha permesso di arrivare fin qui oggi.

Ringrazio le mie amiche del liceo, sempre vicine nonostante i mille impegni che riempiono le nostre giornate. La vostra carica e la vostra energia mi hanno sempre stimolato a guardare verso nuove esperienze e a non tirarmi indietro di fronte alle difficoltà.

Ringrazio i miei amici dell'Erasmus, e tutte le persone che ho incontrato durante quest'esperienza unica. Partire per Liège mi ha permesso di approfondire le mie competenze nella lingua francese e le mie conoscenze verso diverse culture, in primis quella belga. Grazie per aver condiviso con me quei fantastici mesi di viaggi, lezioni, *guindaille* e spensieratezza, e per aver sperimentato insieme che vivere senza barriere culturali è possibile. Grazie per continuare ad essere presenti anche "a distanza", e per motivarmi a continuare a coltivare quello "spirito Erasmus" che ci contraddistingue.

Ringrazio i miei colleghi dell'università, per aver vissuto insieme le ore di lezione e di pausa in biblioteca, e per i consigli scambiati durante le sessioni. Ringrazio inoltre i miei amici di ESN Padova, grazie ai quali ho potuto non solo conoscere e aiutare moltissimi studenti Erasmus e instaurare relazioni costruttive con gli altri membri dell'associazione, ma anche scoprire le bellezze che caratterizzano la città patavina.

Ringrazio le mie insegnanti e le mie amiche di danza, poiché in questi anni mi hanno dato l'opportunità di coltivare quest'arte tra una lezione universitaria e l'altra, arte che è di per sé una forma di espressione, un linguaggio non-verbale.

Ringrazio tutti i professori che ho avuto il piacere di conoscere durante la mia carriera universitaria e scolastica. È anche grazie a loro se ho indirizzato i miei studi verso l'ambito linguistico-letterario e se mi è stato trasmesso lo stimolo di imparare per il piacere di conoscere, di approfondire e di porsi continuamente domande.

Ringrazio infine, ultime ma non meno importanti, "le mie rose", ovvero tutti i ragazzi che ho potuto seguire in questi anni durante il loro percorso di crescita personale in parrocchia. Grazie a voi ho potuto imparare l'arte della dedizione, che mi auguro potrà proseguire anche nel mio futuro lavoro. Ciascuno ha contribuito a far crescere in me il desiderio di essere un *educatore* e, di conseguenza, ciò mi ha permesso di trovare il modo migliore per rivolgermi agli studenti partecipanti a questo progetto.

Per concludere, dico grazie a me stessa, perché in cuor mio so quanti sacrifici e quanta determinazione siano stati necessari per raggiungere questo traguardo. Tuttavia, sono altrettanto convinta che essere arrivata fin qui sia frutto di tutte le persone che ho incontrato lungo il mio percorso e di tutte le esperienze che ho vissuto in questi anni. Ciascuna di queste costituisce infatti una parte essenziale del bagaglio che porto con me e che è pronto ad arricchirsi di nuove sfide, nuovi incontri e nuove opportunità.