

THE UNIVERSITY OF CALGARY

L'intégration d'Internet en français langue seconde

by

Lise Sinclair

A THESIS SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES
IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE
DEGREE OF MASTER OF ARTS

DEPARTMENT OF FRENCH, ITALIAN AND SPANISH

CALGARY, ALBERTA

JULY, 1999

© Lise Sinclair 1999



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-47964-1

Canada

SOMMAIRE

En enseignement du français langue seconde, Internet a le potentiel d'ouvrir les portes de la salle de classe vers le monde francophone. Dans ce mémoire, l'auteur examine l'impact de cet outil. L'élaboration d'une base théorique s'appliquant à l'emploi approprié du réseau Internet et l'analyse des résultats des recherches afférentes à son emploi permettent de conclure que cet outil est valable en didactique des langues. Le relevé des typologies d'activités technologiques d'Internet et des exemples de projets modelant ces activités illustrent les possibilités. Comme source d'information, il donne un accès rapide à des documents authentiques et comme moyen de communication, il multiplie les occasions de communiquer avec des personnes à travers le monde. Toutefois, les résultats des recherches démontrent qu'Internet est efficace dans la mesure où il est bien intégré dans l'apprentissage de la langue avec des buts spécifiques et dans des situations explicites en connexion avec le réel.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Brian Gill. Je lui dois d'avoir appuyé mon intérêt pour l'enseignement des langues assisté par ordinateur et rendu possible des études supérieures dans ce domaine. Je le remercie d'avoir créé des cours spécifiques à cette discipline, d'avoir accepté de diriger ce mémoire et de m'avoir guidée dans l'élaboration de ce travail. Je tiens à lui exprimer ma profonde gratitude de m'avoir fait bénéficier de ses vastes connaissances et de sa riche expérience.

Je suis reconnaissante également envers Esther Enns, Katherine Guevera, Brian Gill, Tina Leard, Daniel Maher, Laurie Meredith et Aline Moes avec qui j'ai élaboré et présenté des ateliers. Notre travail collaboratif m'a été précieux dans l'élaboration de ce mémoire.

Pour la préparation de ce mémoire, j'ai reçu des bourses du Département de français, italien et espagnol et du Projet ALLE. Je souhaite remercier ces organismes de leur soutien financier.

À Grant, dont la compréhension
m'a soutenue tout au long de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

Approbation	ii
Sommaire	iii
Remerciements	iv
Dédicace	v
Table des matières	vi
Liste des tableaux	viii
Liste des annexes	ix
Introduction	1
Chapitre 1	5
1. Contextes théoriques	5
1.1. Sciences cognitives	6
1.2. Acquisition d'une langue seconde	18
2. Quelques définitions de termes relatifs à Internet	30
2.1. Réseau d'ordinateurs	31
2.2. Interactivité	32
2.3. Hypertexte	33
2.4. Hypermédia	34
2.5. Multiplate-forme	36
2.6. Utilité	36
Chapitre 2	43
1. L'attrait d'Internet	44
1.1. Popularité	44
1.2. Apport	45
1.3. Facilité d'emploi et disponibilité	47
2. L'efficacité pédagogique	53
2.1. Source d'information	54
2.2. Moyen de communication	60
2.3. Source d'information et moyen de communication ...	77
Chapitre 3	85
1. Typologies	85
2. Exemples	85
2.1. Projets pour l'enseignant	85
2.2. Projets pour l'apprenant	85
Conclusion	85

Références bibliographiques	112
Annexe I	122
Annexe II	125

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	24
Tableau II	88
Tableau III	90
Tableau IV	92
Tableau V	98
Tableau VI	100
Tableau VII	103
Tableau VIII	105

LISTE DES ANNEXES

Annexe I	122
Annexe II	125

Introduction

Internet suscite beaucoup d'intérêt dans notre société actuelle. Sa popularité se fait de plus en plus sentir dans le domaine de l'éducation. Étant de plus en plus présent dans les salles de classe, dans les bibliothèques et dans les laboratoires, cet outil technologique est introduit dans presque toutes les matières du programme scolaire. Il offre de nouveaux modes de communication et donne accès à un grand nombre d'informations. En enseignement du français langue seconde, Internet a le potentiel d'ouvrir les portes de la salle de classe vers le monde francophone.

En général, les jeunes se sentent à l'aise avec les nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) et ils sont enthousiastes d'utiliser le réseau Internet. Pour les enseignants, c'est un défi personnel et pédagogique. Quelques-uns se sentent menacés devant leur manque d'habileté en technique informatique. Certains n'ont pas le temps d'adapter leurs pratiques pédagogiques en vue d'inté-

grer Internet à leur enseignement. Enfin, d'autres sont sceptiques quant à la valeur de cet outil.

Ces derniers savent que d'autres technologies ont été introduites à l'école auparavant mais sans trop de succès. Nous n'avons qu'à penser au laboratoire de langues en enseignement des langues secondes. Ainsi, on peut se demander si Internet est une de ses modes éphémères ou si on peut lui trouver une place bien fondée en enseignement des langues. On fait l'éloge de cet outil technologique, promettant de nouvelles possibilités et de nouvelles approches d'enseigner, d'apprendre, de communiquer et de collaborer. Cela dit, il reste à démontrer quel est son véritable apport et comment maximiser cet apport tout en favorisant l'apprentissage d'une langue seconde. C'est ce qui fait l'objet de cette étude.

En examinant les principes de base à considérer dans un enseignement / apprentissage en langues secondes, cet ouvrage vise à établir un point de départ au discours didactique. Compte tenu du constant essor d'Internet et du nouveau vo-

cabulaire qu'il engendre, il semble approprié de définir les termes reliés au réseau Internet et de le situer dans le contexte au moment où j'écris ce mémoire, ce qui facilitera la compréhension de ce sujet. Pour illustrer les diverses façons d'intégrer Internet à un enseignement des langues secondes, cette étude examine les recherches et les typologies d'applications pédagogiques dans ce domaine. L'intégration de l'Internet est assez récente, les recherches sont limitées et se situent surtout dans les dix dernières années. Toutefois, les résultats de ces recherches aident à mieux comprendre l'apport de cet outil technologique dans un enseignement en langues secondes. En examinant les typologies d'applications pédagogiques à l'aide d'Internet, cette étude entend délimiter la nature des activités possibles et offrir des exemples afin de faciliter l'introduction d'Internet dans le programme d'étude du français langue seconde.

Au premier chapitre, il sera d'abord question d'élaborer un cadre théorique qui permettra ensuite d'évaluer l'apport d'Internet à l'enseignement des langues. Ensuite, je défi-

nirai les termes associés au réseau Internet tout en explorant ce qu'on reconnaît être son apport en ce moment. Le deuxième chapitre portera d'abord sur l'attrait du réseau Internet en enseignement des langues et les résultats des recherches afférentes à cet enseignement. L'analyse de l'état présent de la recherche sur l'utilisation d'Internet permettra de retenir les types d'activités technologiques qui ont comme fonction première de favoriser l'apprentissage. Le chapitre trois examinera des typologies d'applications pédagogiques à l'aide d'Internet et des exemples de ressources disponibles au réseau Internet. Ces typologies permettent de se familiariser avec les divers moyens d'enseigner, d'apprendre, de communiquer, de collaborer et de chercher l'information. Les ressources disponibles au réseau permettent aux enseignants de trouver des moyens efficaces pour qu'Internet devienne un outil efficace dans le processus de l'apprentissage.

Chapitre 1

Introduction

Dans ce chapitre, j'essaierai d'abord de mettre en place le cadre théorique qui permettra d'évaluer l'apport d'Internet dans un enseignement des langues. Pour cela, on examinera les sciences cognitives et les principes d'acquisition d'une langue. Ensuite, pour faciliter la compréhension de ce mémoire, je tenterai de définir les différents termes reliés à Internet.

1. Contextes théoriques

Dans ce qui suit, je propose de passer en revue quelques-unes des principales approches récentes de l'enseignement d'une langue seconde. Mon but n'est pas l'exhaustivité mais la construction d'une base théorique ce qui me permettra de discuter l'emploi approprié du réseau Internet. Les approches sont passées, au cours des vingt-cinq dernières années, des principes béhavioristes (avant tout influencés par B.F Skinner, protagoniste des activités de répétition et de mécanisation) à une approche communicative. Cette

dernière approche, bien que préconisée par la plupart des didacticiens, théoriciens, etc., n'est tout de même pas la formule magique. En réalité, précise le didacticien Nunan (1989), ce n'est pas une approche puisqu'il peut englober plusieurs perspectives pédagogiques et, de ce fait, il préfère la nommer CLT (communicative language teaching), c'est-à-dire un enseignement des langues fondé sur la communication (sous toutes ses formes écrites et orales). L'auteur compare cet enseignement à une grande famille d'approches qui s'appuient toutes sur la communication. Comme c'est le cas dans plusieurs familles, les membres, représentés par les différentes perspectives pédagogiques, n'arrivent pas toujours à s'accorder. Différentes théories ou courants viennent influencer leurs discours didactiques. Je considérerai d'abord l'apport des sciences cognitives et ensuite des théories en acquisition d'une langue seconde.

1.1. Sciences cognitives

Les sciences cognitives, portant sur la cognition, ont l'avantage d'unir plusieurs disciplines (psychologie, lin-

guistique, intelligence artificielle, neurosciences) et de profiter de leurs découvertes. L'approche pédagogique qui en découle a largement influencé ce qui se fait actuellement en éducation, surtout les théories de l'intelligence et les théories constructivistes.

1.1.1. Les théories de l'intelligence

Dans un enseignement traditionnel, on n'admet qu'un aspect de l'intelligence. Dans les nouvelles théories d'apprentissage, les psychologues reconnaissent que l'intelligence a un caractère multidimensionnel et dynamique. Examinons les théories de Sternberg et de Gardner et quelques-unes de leurs implications pédagogiques.

La théorie d'intelligence de Sternberg

Sternberg (1988) pense qu'un individu a tendance à être dominant dans trois styles d'intelligence ou de raisonnement. La théorie d'intelligence de Sternberg (cité dans Brown, 1994b, p.94) reconnaît comme faisant partie de l'intelligence aussi bien les différentes façons de raisonner que les stratégies qui permettent de manipuler

son environnement. Les principes pédagogiques qui en découlent sont les suivants :

- L'apprentissage devrait être connecté au monde réel.
- L'apprentissage devrait faire partie du contexte socio-culturel de l'apprenant.
- L'apprentissage devrait relier le nouveau au familier, grâce à des rapprochements.
- L'apprentissage devrait fournir un enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives qui aideront l'apprenant à se débrouiller dans de nouvelles situations.
- L'apprentissage devrait encourager l'apprenant à faire connaître ses différents styles et stratégies.

Les intelligences multiples de Gardner

Gardner (1995), revenant sur son travail de 1983, divise l'intelligence en huit composantes distinctes que chaque individu possède à un niveau variable. Selon Gardner, l'apprentissage / enseignement devrait développer les habiletés de chaque individu selon ses styles d'intelligences particuliers qui peuvent être linguistique, musicale, logique-

mathématique, spatiale, physique-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. Dans cette perspective, les principes pédagogiques sont les suivants :

- L'apprentissage devrait encourager l'apprenant à faire connaître ses styles d'intelligence les plus dominants et ses diverses capacités et à les utiliser.
- L'apprentissage devrait offrir une variété d'activités afin d'intéresser chaque apprenant.
- L'apprentissage devrait aider l'apprenant à acquérir l'habileté d'apprendre à utiliser plusieurs styles d'intelligences.

Les recherches de Gardner et de Sternberg indiquent que l'intelligence est beaucoup plus malléable et complexe que l'on avait imaginé. De ces deux théories, il est important de retenir que la situation d'apprentissage dépend du style individuel et unique de chaque élève et des stratégies auxquelles il a recours. Ainsi, l'enseignant devrait offrir une variété d'activités pédagogiques afin de permettre à tous les apprenants d'apprendre de la façon qui leur convient le mieux et enseigner une gamme de stratégies d'ap-

prentissage puisqu'une activité ou une stratégie qui convient à un apprenant peut en déranger un autre.

1.1.2. Les théories constructivistes

Les théories constructivistes considèrent que, face à des objets ou événements, l'apprenant doit d'abord réagir avec son environnement et de ce fait, il se fera une meilleure idée de ce que représente ces objets ou événements. Ceci implique que chaque apprenant crée son propre savoir. Dans cette perspective, il est donc inutile de parler d'un savoir unique qui est transmis de l'enseignant à l'apprenant. Ce fait remet en question ce que c'est que le savoir. De plus, dans ce cadre, il est important d'être au courant de ce que l'élève sait déjà puisque si on est pour le laisser construire son savoir, il faut en connaître les fondations. Examinons les théories présentées par Piaget, Bruner et Vygotsky et quelques-unes des implications pédagogiques.

Les théories cognitives de Piaget et Bruner

Piaget (1973) croit que l'enfant apprend mieux en réagissant avec son environnement. Son épistémologie génétique met en lumière les différents stades du développement intellectuel de l'enfant : au premier stade, les comportements réflexes, puis les comportements concrets, ensuite, l'intelligence concrète, abstraite et finalement conceptuelle. La théorie de Bruner (1962) est reliée aux recherches portant sur les stades de développement de l'enfant, surtout ceux de Piaget. Bruner croit que l'apprentissage est un processus actif où l'apprenant se construit une représentation mentale à partir de ses connaissances antérieures. En présentant suffisamment de contextes ou expériences, l'apprenant peut se construire un système de représentations mentales claires et organisées, ce qui lui permet d'aller au-delà de l'information donnée. Selon Bruner, il est important d'inculquer la notion de motivation intrinsèque chez les adultes aussi bien que chez les enfants. Il souligne que la meilleure façon d'aider les enfants et les adultes dans leur apprentissage consiste à

éviter les récompenses et les punitions afin de les libérer de ces contraintes.

Les théories de Piaget et de Bruner s'appliquent surtout aux jeunes enfants du niveau élémentaire mais tout de même, on peut retenir les points suivants :

- L'apprentissage devrait offrir des activités ou situations engageantes et authentiques qui requièrent une adaptation de la part de l'apprenant et qui encouragent le développement cognitif.
- L'apprentissage devrait encourager l'apprenant à s'engager consciemment et activement dans le processus d'apprentissage et devrait lui présenter des défis tout en tenant compte de son stade de développement.
- L'apprentissage devrait s'assurer que les situations ou contextes rendent l'apprenant bien disposé et apte à apprendre.
- L'apprentissage, étant un processus social, devrait donc se faire en équipe où il y a une interaction entre pairs.

La théorie du développement social de Vygotsky

Comme Piaget, Vygotsky (1978) est en faveur de la méthode de découverte en enseignement. Toutefois, il ajoute une autre dimension, celle du constructivisme social. Il souligne que tout apprentissage doit tenir compte de l'influence des contextes social et culturel. L'apprentissage des langues, indique Vygotsky (1978), suppose deux processus : premièrement, au niveau social, deuxièmement, au niveau individuel.

[...] first between people [...] and then inside the child (Vygotsky, 1978, p. 57).

Ainsi, il y a d'abord une interaction avec d'autres personnes, un langage utilisé pour communiquer avec les autres, puis une internalisation personnelle, un langage personnel où intervient la pensée. De plus, l'auteur remarque que trouver la vraie signification d'un mot comporte un processus assez complexe :

[The meaning of a word] is the sum of all psychological events aroused in our consciousness by the word. It is dynamic, fluid, complex whole, which has several zones of unequal stability. [...] The dictionary meaning of a word is no more than a stone in the edifice of sense. (Vygotsky, 1962, p. 146)

En effet, les mots peuvent être définis ou traduits selon leur contenu sémantique mais ils ne prennent leur valeur réelle que dans le contexte social et émotionnel du discours réel, ce qui n'est pas toujours facile dans la salle de classe. Selon Vygotsky, c'est à l'intérieur de la zone de développement proximal (ZDP) que le développement cognitif se produit chez l'apprenant. Cette zone se situe entre le niveau actuel de développement intellectuel de l'apprenant et le potentiel de développement qu'il peut atteindre grâce à un processus de résolution de problèmes guidé par un adulte ou en collaboration avec d'autres pairs plus compétents (Vygotsky, 1978, p.86) D'une part, il est essentiel de tenir compte de ce que l'apprenant sait déjà et, d'autre part, il est inutile d'essayer d'enseigner au-delà de cette zone. Par ailleurs, pour maximiser ce développement pendant la zone de développement proximal il doit y avoir une vraie interaction sociale.

Si on admet les propositions de Vygotsky (1962, 1978), ces points en ressortent :

- L'apprentissage devrait accorder une très grande attention aux connaissances antérieures de l'apprenant.
- L'apprentissage devrait offrir suffisamment d'interactions sociales permettant des communications significatives, enrichissantes et engageantes qui représentent des défis à la mesure de l'apprenant.
- L'apprentissage ne peut se faire sans l'intégration de l'aspect affectif puisque sans cela, il n'y a pas vraiment de dialogue authentique.
- L'apprentissage devrait non seulement fournir à l'apprenant un environnement pédagogique propice à la construction de son propre savoir, mais également le guider dans ce processus de construction.

Avant de terminer, il faut rappeler que, bien que les théories philosophiques, psychologiques, cognitives et même épistémologiques soient étroitement liées aux théories pédagogiques, il ne faut pas s'attendre à ce que les théories elles-mêmes puissent donner des stratégies d'enseignement. Toutefois, elles peuvent nous aider à comprendre et étudier

ce qui arrive dans une salle de classe entre les enseignants et les apprenants.

Ces théories semblent indiquer qu'il faut tenir compte des habiletés et besoins cognitifs, des différents niveaux de maturation, différents styles d'apprentissages. Selon les théoriciens, un apprenant possède plusieurs intelligences qui supposent des représentations mentales différentes (images, plans, tableaux, langues, idées, etc.). La nature de ces représentations et comment elles sont exprimées causent beaucoup de débats. Tout de même, on peut affirmer que tout individu possède plusieurs types de représentation interne construite et accessible selon des « intelligences multiples ». Ceci amène à penser qu'un bon apprentissage doit correspondre aux représentations mentales de l'apprenant et lui donner la chance de démontrer ce qu'il comprend en utilisant les moyens et les représentations qui ont du sens pour lui.

Ces théoriciens insistent également sur l'importance du social. Piaget mentionne l'importance de l'interaction sociale, surtout entre pairs d'opinions ou d'interprétations divergentes, tandis que Vygotsky souligne l'importance de

grouper l'apprenant avec un pair plus compétent ou avec un expert adulte. En somme, les résultats des sciences cognitives suggèrent qu'on devrait tenir compte des points suivants dans l'enseignement d'une langue seconde :

- Prendre en considération le contexte socioculturel de l'apprenant.
- Accorder une très grande attention aux connaissances antérieures de l'apprenant et les relier au nouveau grâce à des rapprochements.
- S'assurer que les situations ou contextes rendent l'apprenant bien disposé à s'engager consciemment et activement dans le processus d'apprentissage et lui présenter des défis tout en tenant compte de son stade de développement, ses besoins et ses intérêts.
- Offrir une variété d'activités ou situations engageantes, authentiques connectées au monde réel qui requièrent une adaptation de la part de l'apprenant et qui l'encouragent à construire son propre savoir.
- Offrir suffisamment d'interactions sociales permettant des communications significatives, enrichissantes et enga-

geantes qui représentent des défis à la mesure de l'apprenant que ce soit entre pairs, entre apprenants et enseignant ou apprenant et expert.

- Intégrer l'aspect affectif puisque sans cela, il n'y a vraiment pas de dialogue authentique.
- Fournir un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage qui aideront l'apprenant à se débrouiller dans de nouvelles situations.
- Encourager l'apprenant à faire connaître ses stratégies préférées et ses styles d'intelligence les plus dominants et à les utiliser.

1.2. Acquisition d'une langue seconde

De très nombreux chercheurs et praticiens (Krashen, 1982, 1993; Swain, 1993; Savignon, 1982; Ellis, 1985; Calvé, 1993; Oxford, 1990; O'Malley et Chamot, 1990; Brown, 1994a, 1994b; Cohen, 1998) se sont penchés récemment sur cette question : Comment acquiert-on une langue seconde? Il faut reconnaître que cette acquisition est un processus très complexe qui fait intervenir un grand nombre de variables : la langue maternelle, les quatre habiletés de la langue à

apprendre, les caractéristiques cognitives et affectives de l'apprenant, les stratégies d'apprentissage des apprenants, l'environnement de l'apprentissage, le contexte socioculturel, l'attitude et la motivation de l'apprenant, etc. Comme il est difficile de tenir compte de toutes ces variables, plusieurs chercheurs ou théoriciens ont concentré leurs efforts sur une ou quelques-unes d'entre elles. Dans cette partie, examinons les différents courants ou approches qui peuvent favoriser l'appropriation d'une langue seconde. Ces courants ont influencé l'enseignement des habiletés langagières (réceptives et communicatives), des stratégies d'apprentissage et des connaissances culturelles et, de plus, ils ont encouragé l'élaboration de nouvelles situations pédagogiques.

1.2.1. Habiletés langagières

Approche naturelle : habileté réceptive

Krashen (1982 ; 1993) s'est particulièrement intéressé à l'habileté réceptive de données, « *input* ». Son « approche naturelle » incite à développer les habilités de compréhens-

sion avant la production. Dans cette approche, la compréhension auditive et la compréhension de l'écrit sont premiers dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Les productions orale et écrite n'interviennent qu'à la suite de cet apprentissage. Krashen insiste sur l'importance des documents authentiques, surtout ceux que les apprenants trouveront beaucoup de plaisir à lire ou à écouter. De plus, l'enseignement de la grammaire est éliminé puisque, selon l'auteur, elle a peu d'utilité dans l'acquisition d'une langue seconde.

Ce qu'on peut certainement retenir des théories, aujourd'hui quelque peu contestées, de Krashen, c'est l'importance pour l'apprenant de prendre contact avec du matériel authentique dans la langue seconde, et l'importance également des habiletés réceptives, souvent laissées de côté dans l'enseignement traditionnel. Par contre, comme on l'a vu un peu plus tôt dans les théories cognitives, les apprenants s'intéressent et s'impliquent plus quand le contenu leur est familier. Le texte authentique doit donc être pertinent.

Production et interaction : Habileté communicative

Swain (1993) a offert en contrepartie à l'approche naturelle la notion de production de données, « output », mettant l'accent ainsi sur l'importance de communiquer d'une façon signifiante dans la langue cible. Communiquer dans la langue, précise Swain (1996), nécessite un plus grand effort mental qu'écouter ou lire des données. Ainsi, le fait de s'engager dans des activités où il y a une communication signifiante dans la langue cible faciliterait le processus de l'apprentissage (Swain, 1996). En insistant, l'un sur la réception, l'autre sur la production, Krashen et Swain se complémentent plus qu'ils ne se contredisent. La question essentielle qui se pose est la suivante : l'apprenant, que fait-il avec les données et les communications et comment tout cela mène-t-il au développement du système linguistique?

Calvé (1993) propose cette « loi naturelle » :

Apprendre à communiquer efficacement dans une langue seconde, que ce soit en milieu naturel ou en milieu scolaire, exige une exposition massive à cette langue en contextes signifiants et l'occasion d'effectuer dans cette langue des actes communicatifs (1993, p. 16).

Pratiquement tous les théoriciens en apprentissage d'une langue seconde soulignent le fait qu'il est important que l'enseignant et les apprenants communiquent dans la langue cible dans la salle de classe afin de fournir suffisamment de données et de pratique pour l'acquisition de la langue (Krashen, 1982 ; Savignon, 1983; Ellis, 1990; Calvé, 1993).

1.2.2. Stratégies d'apprentissage

Certains théoriciens (Sternberg, 1988) et didacticiens en langue seconde (Oxford, 1990; O'Malley et Chamot, 1990; Brown, 1994a; Cohen, 1998) se sont rendus compte que, si certains élèves sont naturellement efficaces dans leur apprentissage, un grand nombre d'entre eux ne le sont pas. Ces derniers ont besoin d'apprendre à apprendre, c'est ce qu'on appelle des stratégies d'apprentissage.

Un enseignement stratégique qui est explicite et lié à la découverte de la langue seconde est un atout pour les enseignants et les élèves. Les spécialistes (Oxford, 1990; O'Malley et Chamot, 1990; Brown, 1994a; Cohen 1998) s'accordent pour dire que l'enseignant doit clairement présen-

ter les avantages d'un tel enseignement aux apprenants en les encourageant à réfléchir sur leur style d'apprentissage et en leur faisant découvrir que certaines stratégies sont plus productrices que d'autres. Ainsi « outillés » (Bernard, 1995), les apprenants se rendent compte comment ces stratégies facilitent l'acquisition, la rétention et le rappel d'une langue seconde. S'ils y ont recours devant un texte authentique, celui-ci devient plus abordable, plus significatif et, par conséquent, bien plus intéressant. Oxford (1990) propose deux grands classements de stratégies, directes et indirectes (voir Tableau 1 page suivante). Cette liste de stratégies répond bien aux principes établis par les théories cognitives discutées au début de ce chapitre. Les enseignants reconnaissent souvent certaines de ces stratégies qu'ils enseignent intuitivement mais qu'ils prennent peut-être trop souvent pour acquis. L'enseignement stratégique, conseille vivement Oxford (1990), devrait être explicite et intégré dans l'apprentissage d'une langue seconde et, pour cela, l'auteur donne des activités en milieu scolaire pour développer chacune des stratégies. En entreprenant ces activités, les étudiants

Tableau I

Classement de stratégies d'apprentissage**Les stratégies directes :**

- Mémoiresielles
 - Créer des associations mentales
 - Se référer aux images et aux sons
 - Réviser
 - Utiliser le mouvement
- Cognitives
 - Pratiquer
 - Recevoir et transmettre les messages
 - Analyser et raisonner
 - Créer des structures pour ce que l'on reçoit et émet
- Compensatoires
 - Deviner intelligemment
 - Dépasser ses limites à l'oral et à l'écrit

Les stratégies indirectes :

- Métacognitives
 - Centrer son apprentissage
 - Organiser et planifier son apprentissage
 - Évaluer son apprentissage
- Affectives
 - Diminuer son anxiété
 - S'encourager
 - Surveiller des émotions
- Sociales
 - Poser des questions
 - Coopérer avec ses pairs
 - Éprouver de l'empathie pour ses pairs

Source : Oxford (1990)

découvrent que les stratégies sont un moyen beaucoup plus fiable et, surtout, moins frustrant d'apprendre, et ils se rendent compte comment elles s'intègrent bien à l'utilisation d'une langue seconde.

Comme le mentionne Cohen (1998), les stratégies peuvent être celles qui ont été décrites par Oxford (1990) ou O'Malley et Chamot (1990) ou celles présentées par Lee (1997) dans un environnement multimédia ou en autonomie par Wenden (1987). L'important est de faire connaître aux apprenants l'avantage d'utiliser des stratégies qui correspondent à leurs styles d'apprentissage et leur facilitent l'apprentissage.

1.2.3. Élaboration de nouvelles situations pédagogiques

D'autres situations peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue seconde. Le didacticien Nunan (1988, 1989) en propose deux : La première, un enseignement centré sur l'apprenant et la deuxième, un enseignement centré sur des tâches communicatives.

Enseignement centré sur l'apprenant

Pour tenir compte de la diversité d'apprentissages des apprenants, de leurs différents stades de développement, besoins et intérêts, Nunan, (1988) propose un enseignement centré sur l'apprenant dans lequel on se concentre sur le processus d'acquérir les habiletés nécessaires en langue seconde, plutôt que de s'intéresser à enseigner un corpus de connaissances. Comme mentionné au préalable, la plupart des théories cognitives reconnaissent que les apprenants n'apprennent pas tous de la même façon ce qu'il faut en tenir compte pour faciliter l'apprentissage. Alors, un enseignement centré sur l'apprenant aide l'élève à choisir ses propres stratégies d'apprentissage et de là, à construire son propre savoir et à devenir plus efficace, responsable et, éventuellement, plus autonome.

Enseignement centré sur des tâches communicatives

Dans cette situation, Nunan (1989), propose d'utiliser des tâches communicatives pour développer des leçons ou unités de travail. L'élaboration de ces tâches comporte six compo-

santes : les objectifs, les données ("input"), l'activité, les rôles de l'enseignant et des apprenants et le milieu.

Nunan définit une tâche communicative en ces termes :

[T]he task is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language, [...] tasks are analysed or categorised according to their goals, input data, activities, setting and roles. (Nunan, 1989, p. 11).

Avant d'élaborer ces tâches, souligne Nunan, il faut tenir compte des différents types d'apprenants. Pour cela, Nunan (1988, p. 91) répartit les apprenants en langues secondes en quatre groupes :

- Les concrets qui préfèrent les jeux, les images, les films, les vidéos, les cassettes, le travail oral en paires ou à l'extérieur de la classe avec des locuteurs natifs.
- Les analytiques qui aiment étudier la grammaire, lire des livres et les journaux, travailler seul, trouver leurs propres erreurs, avoir des problèmes à résoudre.
- Les communicatifs qui aiment parler avec des amis dans la langue cible, écouter des locuteurs natifs dans différentes situations comme à la télévision, etc., pratiquer avec des locuteurs natifs à l'extérieur de la salle de classe.
- Les dépendants de l'autorité qui prennent beaucoup de notes, aiment étudier la grammaire, voir les mots à apprendre et lire des livres et ils s'atten-

dent à ce que l'enseignant leur explique tout, suive un manuel scolaire.

Dans l'élaboration des tâches, l'enseignant devrait prendre compte des goûts et intérêts des apprenants et offrir une variété d'activités correspondant à chaque style d'apprentissage.

1.2.4. Connaissances culturelles

Pfister (1989) croit qu'enseigner la culture sert à motiver l'apprenant. Il indique que l'emphase d'un enseignement en langues secondes doit porter non seulement sur une compétence langagière mais aussi sur des connaissances culturelles et ce, dans les quatre habilités de base d'une langue soit la compréhension auditive et écrite et la production orale et écrite. Ainsi, l'apprenant peut s'intéresser à la société qui parle la langue cible, mieux la comprendre, saisir la vraie signification de sa langue et de sa culture et, ce qui est sûrement plus important, communiquer avec un interlocuteur natif. Cela lui permet d'oublier ses préjugés et de mieux voir un autre mode de vie. Les théories cognitives nous avaient déjà montré que l'apprentissage de la culture favorise le développement cognitif. Plusieurs au-

teurs (Stern, 1982; Rivers, 1993; Brown, 1994a; Myers, 1990) soulignent l'importance d'intégrer la dimension culturelle à l'enseignement d'une langue seconde.

En conclusion, on peut affirmer que les recherches récentes font valoir plusieurs considérations importantes pour faciliter l'acquisition d'une langue. L'apprentissage sera d'autant plus efficace si :

- on développe les habiletés réceptives au moyen de textes et de situations authentiques;
- l'apprenant est impliqué dans un processus de communication signifiante et pertinente;
- on a soin de le motiver, et de l'impliquer dans des interactions sociales avec ses pairs;
- on tient compte des différents styles d'apprentissage des apprenants;
- on amène l'apprenant à expliciter et à s'approprier ses propres stratégies d'apprentissage;
- on centre l'enseignement sur l'apprenant et sur des tâches communicatives;

- on enseigne la culture vivante de la langue cible.

Ces considérations nous serviront plus tard dans notre étude des possibilités d'Internet pour l'enseignement du français langue seconde, et plus généralement pour l'enseignement des langues secondes. Avant d'y arriver cependant, regardons les différentes possibilités du réseau Internet et les termes qui s'y réfèrent.

2. Quelques définitions de termes relatifs à Internet

Le monde d'Internet est si vaste et si complexe qu'on ne trouvera pas ici un guide complet sur le sujet, mais bien plutôt un survol de ce monde afin de préciser ce qu'il offre au moment où j'écris ce mémoire. Le réseau est en pleine effervescence : en l'espace d'un an, de nouveaux gadgets sont inventés et le tout change.

Internet peut se définir comme ceci : un **réseau** interactif, **multiplate-forme** et facile d'accès grâce à l'**hypertexte** et l'**hypermédia**. Nous commenterons ces termes dans ce qui suit.

2.1. Réseau d'ordinateurs

Internet nous fait entrer dans un réseau mondial d'échanges et de conversation, un réseau informatique constitué d'un ensemble de réseaux d'ordinateurs. Pour mieux comprendre l'impact d'Internet, il suffit de penser que quand nous utilisons un ordinateur non branché et hors réseau, nous limitons notre vision à un seul appareil et à ce qu'il contient; nous pouvons le comparer à une situation « autistique ». Mais une fois branché sur le réseau, nous accédons à des millions et des millions d'ordinateurs et ainsi nous ouvrons les portes vers le monde extérieur, ce qui permet de nous informer d'une manière inouïe et de communiquer avec autrui. La croissance d'Internet est exponentielle et il est de plus en plus disponible dans les institutions scolaires. Différents facteurs influencent l'efficacité de son emploi : le document qu'on regarde, le serveur, le navigateur, le logiciel approprié, le genre de connexion, la capacité de l'ordinateur et le codage utilisé pour représenter sur l'écran et l'imprimante les différentes lettres et les accents. En effet, l'anglais occupant le premier

rang dans le réseau Internet, au début, les informaticiens ne se sont pas préoccupés des accents, codifiant les lettres, les chiffres et la ponctuation en mode ASCII de 7 bits. Heureusement, on a créé ensuite un huitième bit qui sert à encoder les accents. Toutefois, quand on envoie un message électronique, ce ne sont pas tous les ordinateurs qui reconnaissent ce codage. Pour ce qui est des connexions, plusieurs types sont disponibles : modem, câble, liens RNIS dédiés, liens optiques dédiés, accès téléphonique. Le Web, à l'aide de ses liens hypertextes, permet de naviguer d'un serveur à l'autre dans Internet.

2.2. Interactivité

L'interactivité, explique Ashworth (1996), représente le degré de participation de l'utilisateur à l'emploi d'un programme ou le contrôle exercé par l'utilisateur sur ce programme. Le Web est interactif : le fait de sélectionner un lien et de se rendre à un autre endroit du réseau Internet constitue une forme d'interactivité. Le Web permet la recherche d'information dans Internet. Il permet à l'utilisateur d'accéder à des milliers de banques de don-

nées de toute nature : textes, sons, données numériques, images fixes et animées qui proviennent d'un bout du monde à l'autre. L'utilisateur choisit lui-même la nature des données et le parcours de sa recherche dans une démarche d'interactivité. À l'aide d'un programme CGI (*Common Gateway Interface*) ou d'un langage de programmation tels JavaScript ou Java, certaines pages Web offrent encore plus d'interactivité en donnant à l'utilisateur une rétroaction à la suite d'une entrée de données. De plus, des programmes ou logiciels permettent de dialoguer avec d'autres utilisateurs en temps différé ou en temps réel. Ces façons de se servir d'un programme permettent à l'utilisateur d'avoir un rôle actif.

2.3. Hypertexte

Les documents du Web possèdent leurs propres caractéristiques. Ils forment ce qui s'appelle un hypertexte, un ensemble d'idées interconnectées. Identifiés de manière unique, ces documents s'enchaînent les uns aux autres par des hyperliens qui permettent, grâce à une simple pression sur le bouton de la souris, de naviguer entre ceux-ci et de voir

apparaître les documents désirés à l'écran de l'ordinateur. C'est une manière nouvelle de présenter l'information (Mangenot, 1996) et d'y avoir accès. Voici ce qui caractérise l'hypertexte :

- il est non linéaire,
- il est constitué de divers concepts ou idées séparés en unités et reliés par des liens sémantiques,
- il fournit un accès immédiat,
- il permet d'explorer et d'assimiler l'information de diverses façons,
- il offre une méthode de gestion de base de données.

D'un simple clic de la souris sur un lien hypertexte, nous pouvons accéder à peu près à n'importe quel site du monde Web.

2.4. Hypermédia

Dans le Web, les liens hypertextes donnent accès à divers documents multimédias (textes, sons, images fixes ou animées). Hypermédia désigne ces documents conçus selon la méthode hypertexte. D'un simple clic de la souris, on a accès à différents modes de présentations, par exemple, on peut

voir un vidéo-clip d'un événement d'actualité, entendre chanter sa vedette favorite. Malheureusement, les enseignants et leurs élèves n'y ont pas toujours accès. D'habitude, les écoles branchées naviguent dans le Web à une vitesse inférieure à 56 KO/s, alors que les besoins du multimédia réclament une vitesse supérieure à 256 KO/s. Le fait de voir un document multimédia dépend de plusieurs facteurs :

- Le document vidéo doit être transmis sous un format approprié.
- Le serveur et le module qui permettent à l'ordinateur de se brancher sur le réseau (par exemple un modem) doivent permettre la transmission d'un fichier aussi volumineux.
- L'ordinateur et le navigateur doivent être assez performants.
- On doit être équipé d'un moniteur en couleurs, d'une carte de son et de vidéo, d'un périphérique permettant d'écouter le son et d'un plugiciel, comme *Real Audio* pour l'audio ou *Shockwave* pour l'audio et le vidéo.

Il faut tenir compte du fait que l'image et le son prennent beaucoup d'espace, ce qui nécessite du temps supplémentaire pour parvenir à l'écran.

2.5. Multiplate-forme

À la différence d'autres programmes, les navigateurs sont conviviaux; d'un simple clic on peut se rendre à une foule d'endroits quelle que soit la plate-forme utilisée. En effet, c'est la force d'Internet que tous les documents suivent une norme unique, le format HTML (Hyper Text Markup Language) qui comporte des possibilités d'encoder et de reconnaître les signes diacritiques de plusieurs langues.

2.6. Utilité

Après avoir vu certaines caractéristiques d'Internet, examinons les différentes utilités qu'il offre. Tout peut se faire sur Internet : **trouver de l'information, communiquer en différé** (courriel, groupes de nouvelles, listes de distribution électronique, babillards électroniques) et **en temps réel** (bavardages, babillards graphiques, Moos), **publier** idées et opinions, diffuser de la publicité, etc.

2.6.1. Trouver de l'information

On a comparé Internet à une bibliothèque où tous les livres seraient disposés pêle-mêle, éparpillés ici et là. Pour pallier ce problème, on a créé des **moteurs de recherche** qui indexent tous les mots contenus dans chacune des pages des différents sites Web. Ainsi, à partir d'une combinaison de rubriques et de mots clés, selon différents paramètres, un internaute peut rechercher de l'information et y avoir accès. On offre maintenant des moteurs de recherche dans la langue de son choix. De plus, on a compilé des listes de liens hypertextes qu'on **appelle sites escale, portes d'entrée ou portails**. Ces listes permettent de se rendre directement aux sites qui nous intéressent particulièrement.

2.6.2. Communiquer

On peut communiquer sur Internet de deux façons en différé et en temps réel. Une communication en différé peut se faire en tout moment de la journée selon la disponibilité de chaque participant, rédacteur ou lecteur. Tandis qu'une communication en temps réel, c'est-à-dire, dans un intervalle de temps semblable à une conversation face à face, se

passé dans le même temps. Les participants réservent une période de temps où ils sont disponibles ou trouvent un autre participant en ligne. Dans cette partie, nous allons examiner les divers modes de communication en différé et en temps réel.

en différé

Courriel - Il s'agit d'un mot-valise formé à partir de courrier électronique. À travers un réseau de téléinformatique, on peut envoyer des messages un peu partout dans le monde, et ce, sans frais d'interurbain. C'est ce qui fait la grande popularité d'Internet. Avec son expansion, il est de plus en plus facile de trouver un correspondant dans une autre langue. Pour recevoir des messages lisibles, il faut parfois s'assurer que le serveur transmet les signes diacritiques ou autres caractères et que le logiciel y donne accès.

Groupes de nouvelles (ou forums) - Ces groupes permettent d'échanger des articles en différé sur un thème donné. On peut choisir le ou les thèmes les plus intéressants. Mal-

heureusement, comme pédagogue, il faut s'en méfier puisque les sujets les plus haineux en font également partie.

Listes de distribution électronique (ou diffusion) - Comme les groupes de nouvelles, ces listes permettent d'échanger des propos en différé sur un sujet donné. Par contre, les messages sont transmis par courrier électronique à tous les participants abonnés à cette liste. En général, les listes de distribution sont plus privées et par conséquent mieux contrôlées.

Babillards électroniques (BBS) - Les babillards, souvent gérés par un organisme ou une entreprise, sont de petits groupes de discussion qui permettent des échanges d'informations et de fichiers. On peut y accéder directement au moyen d'un modem ou en se connectant à Internet.

en temps réel

Bavardages et babillards graphiques - (IRC, *Whiteboards*)

Les systèmes de bavardage permettent des échanges interactifs utilisant les modes écrit, oral et vidéo. Dans le mode écrit, il y a deux types : le babillard graphique et le bavardage. Pour ce qui est du bavardage, des logiciels per-

mettent à des utilisateurs de discuter à plusieurs par écrit et en temps réel avec des interlocuteurs du monde entier. Des pages Web permettent aussi l'accès direct au bavardage. Les babillards graphiques permettent aux internautes non seulement d'écrire mais de transmettre de l'information graphique ou visuelle.

Le contact par voix ressemble à une communication de type téléphonique sauf que la qualité du son dépend de la vitesse de transmission et le son peut être saccadé. Quant à la communication de type vidéo, le bavardage multimédia, il est possible de parler à une ou d'autres personnes tout en les visualisant, de transmettre des textes, des graphiques, du son et même de voir un texte ou un dessin en progrès.

MOO (*Multi-User Dungeon, Object Oriented*) ou MUD - Il s'agit d'une adaptation électronique des jeux de rôle tels que *Dungeons & Dragons*. Ces jeux fonctionnent en mode texte et sont généralement développés et gérés par des jeunes. Chaque MOO possède ses propres règles de jeux. On accède aux environnements MOO par Telnet.

2.6.3. Publier

Bien que les documents Web doivent être sous format HTML (Hyper Text Mark-up Language), il n'est plus nécessaire d'être expert en techniques d'information pour écrire des documents Web grâce aux éditeurs HTML (par exemple *Netscape Gold*, *AOLPress*, *Dreamweaver*, etc.) et aux nouvelles versions des traitements de texte (par exemple *Microsoft Word*, *Word Perfect*, *Claris Works*, etc.). Il est possible de mettre des pages Web, sans frais supplémentaire, dans le serveur d'un réseau restreint, dans celui de son fournisseur d'accès Internet ou dans d'autres serveurs comme ceux de *XOOM*, *Geocities*, etc.

En somme, Internet étend l'environnement de l'apprentissage en dehors des contraintes physiques de la salle de classe et nous fait entrer littéralement dans un réseau mondial de conversations et d'échanges. Toutefois, on peut se poser la question : ce réseau sera-t-il utilisé d'une manière pédagogiquement appropriée pour favoriser l'apprentissage? En fait, la façon dont la technologie est mise en œuvre et

utilisée joue un rôle crucial dans l'obtention des résultats escomptés.

Chapitre 2

Introduction

Ce chapitre tentera de déterminer dans quelle mesure les résultats des recherches en enseignement des langues assisté par ordinateur (ELAO) des dernières années s'appliquent dans un enseignement des langues fondé sur Internet. Étant le nouveau venu dans le monde des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC), Internet n'a pas été l'objet d'assez de recherches pour établir son efficacité dans l'enseignement des langues secondes. La plupart des recherches en enseignement des langues assisté par ordinateur portent sur l'emploi de didacticiels. Toutefois, j'estime que quelques-unes de ces recherches, dans lesquelles on examine des points qui s'apparentent à l'environnement d'Internet, restent valables dans ce nouveau domaine. Ce chapitre traitera d'abord de l'attrait du réseau Internet en enseignement des langues. Ensuite, se servant des résultats des recherches afférentes à l'enseignement des langues fondé sur Internet, on essaiera d'éclaircir l'impact de cette nouvelle technologie

d'information et de communication, comme outil éducatif. C'est en tenant compte de tous ces points que nous pourrions juger si Internet constitue un atout pédagogique en ELAO.

1. L'attrait d'Internet

Internet est-ce un choix hâtif en enseignement des langues ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord avouer sa popularité, ensuite examiner son apport apparent et finalement sa facilité d'emploi et sa disponibilité.

1.1. Popularité

Le réseau Internet s'avère un outil de plus en plus populaire dans notre monde actuel. Les nouvelles technologies multimédias, se développant à un rythme hallucinant, élargissent le potentiel du Web sur Internet. En janvier 1999, l'*Internet Domain Survey* (<http://www.nw.com/zone/WWW/top.html>) de la société Network Wizards, estimait qu'il y avait plus de cent cinquante neuf millions de personnes en ligne. Selon cet organisme, le réseau comptait plus de quarante trois millions de domaines Internet, à la même date. Un domaine Internet est la « partie d'un nom Internet qui identifie spécifiquement le

site Internet d'une organisation donnée » (Bergeron et collab., 1997, p. 34).

Cet outil fait partie du monde quotidien d'un nombre grandissant d'internautes. Ces ressources nous époustouflent et nous éblouissent, mais cette réaction immédiate ne devrait pas gérer son emploi en éducation.

1.2. Apport

Avant de s'embarquer dans cette vague de popularité, il faut examiner sérieusement la contribution d'Internet dans l'apprentissage des élèves et, plus spécifiquement pour cette étude, sa contribution dans l'enseignement d'une langue seconde. On peut d'ores et déjà mentionner un apport important. Comme mentionné au premier chapitre, dans cet enseignement, on accorde une importance particulière à l'emploi de la langue pour communiquer dans des situations authentiques (Krashen, 1982; Oxford, 1990; Brown, 1994a). L'apprenant utilise ainsi la langue pour se familiariser avec la culture de la langue cible et pour comprendre et apprécier comment la culture est intégrée dans cette lan-

gue. Restreint par les quatre murs d'une salle de classe et, souvent, loin du milieu culturel, il est difficile d'obtenir l'information nécessaire. Internet peut s'avérer un outil de choix en multipliant les possibilités de contacts avec la langue et sa culture. Et comme l'explique si bien le philosophe Michel Serres, professeur à l'Université Stanford, en Californie,

[...] la personne humaine n'aura plus à se déplacer pour acquérir des connaissances. C'est le savoir lui-même qui arrivera à la personne au moyen des nouveaux moyens de communication. (cité par Drapeau, 1998, dans le quotidien *Le Soleil*, p. B1)

À partir d'un simple ordinateur, Internet met à la disposition de l'apprenant et de l'enseignant une source incommensurable d'information et un moyen de communication avec des millions de personnes à travers le monde. Grâce aux avancées technologiques, ces ressources nous proviennent non seulement comme du texte mais aussi comme graphiques et sous format de fichiers de son et de vidéo-clips. Les graphiques motivent l'apprenant dans son apprentissage et l'aident à mieux comprendre le texte. Quant aux fichiers de son et de vidéo-clips, ils peuvent être un atout en enseignement des

langues puisqu'ils permettent le développement de la compréhension auditive. L'apprenant a donc accès à diverses émissions radiophoniques ou télévisées, à une variété de styles de musique, à des documentaires, etc., et ce, provenant de différentes régions où on parle la langue. Grâce au support visuel, les vidéo-clips facilitent la compréhension du document. Malheureusement, à l'heure actuelle, le temps d'accès à un fichier vidéo est souvent trop long et peut facilement frustrer et décourager la personne qui le télécharge. Il semble donc que l'apport d'Internet peut être valable en étant à la fois une source de documents authentiques et de moyen de communication avec des personnes qui parlent la langue cible.

1.3. Facilité d'emploi et disponibilité

Même si Internet offre un médium riche et motivant, il y a une certaine réticence à l'employer de la part des enseignants. Cette nouvelle technologie, comme les précédentes, met du temps à s'intégrer dans l'enseignement des langues. On peut tout de même observer que plusieurs changements ont contribué à rehausser son importance dans les salles de

classe. En didactique des langues, dans les dernières années, retenons trois facteurs importants qui ont encouragé l'emploi du réseau Internet :

- La disponibilité et le support
- La convivialité
- L'accès à de nombreux documents

1.3.1. Disponibilité et support

Bien qu'on ait tendance à couper les budgets en éducation, la plupart des pays développés mettent en réserve des montants assez considérables pour équiper et brancher les institutions scolaires afin de préparer les élèves à la société de l'information. En mars 1999, le Premier ministre du Canada a annoncé que le gouvernement fédéral investirait 15 millions de dollars dans la réalisation de projets scolaires en ligne. Au Canada, les gouvernements provinciaux et le secteur privé fournissent également des contributions de contrepartie. En février 1999, la fondation *TELUS Bright Futures* et le ministère de l'éducation en Alberta ont renouvelé leur support financier au projet *2Learn* (<http://www.2learn.ca>) en promettant de contribuer 1,2 mil-

lions de dollars dans les deux prochaines années. Pour cela, on encourage l'intégration des NTIC dans toutes les disciplines des programmes scolaires. Le ministère de l'éducation de l'Alberta

(<http://ednet.edc.gov.ab.ca/techoutcomes/>) comme d'autres systèmes d'éducation ont élaboré des attentes spécifiques concernant les compétences en technique informatique que les élèves devraient acquérir.

Les conseils scolaires et les directions d'écoles supportent l'intégration des NTIC dans leurs programmes et ils réservent des fonds pour le support et la formation technique des enseignants. Certaines écoles bénéficient de l'expertise de techniciens, ce qui permet à l'enseignant de se concentrer sur l'aspect pédagogique. En outre, il y a le support des élèves qui se sentent à l'aise avec ce médium parce qu'ils s'en servent régulièrement à la maison. Ces élèves sont souvent bien fiers d'être reconnus parmi leurs pairs comme des experts en informatique.

1.3.2. Convivialité

Pour l'enseignant, intégrer Internet dans son enseignement devient plus facile qu'auparavant puisqu'on améliore constamment les différents logiciels afin qu'ils soient à la portée de tous. De nos jours, il suffit d'un simple clic de la souris pour avoir accès au Web grâce au logiciel de navigation. Comme on l'a vu au premier chapitre, les moteurs de recherche et les portails aident à chercher l'information. Les plugiciels, associés à un navigateur, permettent l'accès simultané au son, à l'image et au texte. Les logiciels de communication sont aussi faciles d'emploi que le traitement de texte.

1.3.3. Accès à de nombreux documents

Le nombre de documents Web augmente à une allure vertigineuse dans une variété de langues. Au début, les sites Web étaient presque exclusivement en anglais. Bien que la majorité des sites soient encore en anglais, on peut constater que la situation s'est beaucoup améliorée pour les autres langues. Le nombre d'internautes non-anglophones augmente. En France, l'année dernière, le nombre total d'internautes

est passé de 1,1 à 3 millions. On observe donc un renforcement de la diversité et du nombre de catégories de sites en français. Non seulement le nombre de sites augmente, mais aussi la facilité d'accès et de recherche de sites en différentes langues. En effet, le nombre de sites s'agrandit à un tel rythme qu'on a dû créer des moteurs de recherche spécifiques pour le français et d'autres langues. Ces moteurs de recherche, comme ceux en anglais, indexent le contenu de chacune des pages de tous les sites répertoriés, mais ce, en français. Ainsi, pour faire une recherche en français, on peut utiliser des moteurs de recherche typiquement français tels *Nomade* (<http://www.nomade.fr/>) et *Voilà* (<http://voila.fr/>), mais aussi la version française des moteurs les plus connus en anglais, de type *Yahoo* (<http://www.yahoo.fr>), *AltaVista* (<http://www.altavista.com>), etc. Quel est le meilleur moteur de recherche? Cela dépend des goûts et des besoins de chacun. Si on ne veut pas se donner la peine d'apprendre la logique des moteurs de recherche, il suffit de se procurer un logiciel comme le gratuit *Copernic 99* (<http://www.copernic.com>) pour chercher et trouver sur In-

ternet. Ce logiciel se connecte directement sur les moteurs de recherche les plus pertinents, affiche les résultats par ordre de pertinence et offre une gestion des résultats de recherche dans Internet.

De plus, il existe des répertoires de sites ou « portes d'entrée » offrant des listes de liens parfois annotés et classés sous différentes rubriques. Des sites français comme Educasources en France (<http://www.educasource.education.fr/>) et Edusites (<http://www.icenter.net/~constant/raymond.htm>) au Canada se spécialisent dans le domaine de la pédagogie. Cela facilite la tâche de l'enseignant. Grâce à la variété des documents offerts gratuitement, l'enseignant et l'apprenant trouveront sûrement ceux qui correspondent à leurs besoins et intérêts.

En somme, l'emploi d'Internet devient de plus en plus facile pour l'enseignant et l'apprenant. Cet outil technologique met à leur disposition une multitude de ressources avec des aides de recherche pour s'y retrouver. Comme nous

allons voir, la richesse même de la documentation peut parfois poser problème, et d'autres difficultés, techniques et pédagogiques, attendent les utilisateurs. Cependant, il semble que tout compte fait, les avantages d'Internet pèsent plus lourd que ses inconvénients. Nous allons chercher maintenant à évaluer de plus près son utilité à des fins d'apprentissage.

2. L'efficacité pédagogique

Pour obtenir une meilleure compréhension d'un enseignement des langues fondé sur Internet, il est nécessaire de formuler la question par l'objectif principal : est-ce que cet outil peut faciliter et promouvoir l'apprentissage de la langue ? Regardons les résultats des recherches en ELAO pour essayer de répondre à cette question. Cette section examinera comment Internet, source d'information, moyen de communication ou une combinaison des deux, peut faciliter et promouvoir l'apprentissage de la langue.

2.1. Source d'information

Cet outil électronique ouvre les portes de la salle de classe vers le monde. Il permet à l'enseignant aussi bien qu'à l'apprenant d'avoir accès **immédiatement** à une foule de ressources **authentiques** et **courantes** à partir de documents **hypertextes** ou **hypermédias**.

2.1.1. Immédiateté

De par son caractère d'immédiateté, Internet constitue une source idéale d'information. Grâce à la rapidité de transmission et à la possibilité d'être constamment mis à jour, les sites éditoriaux offrent les dernières nouvelles au niveau international, national, local dans tous les domaines : politique, sportif, culturel, informatique, etc. Pour aider l'enseignant, plusieurs de ces sites éditoriaux, dont TV5 (<http://www.tv5.org/>) et Radio Canada (<http://radio-canada.ca/produits/ecoles/>), offrent des dossiers pédagogiques à partir de leurs émissions en ligne. Les sites éditoriaux, publicitaires, culturels, éducatifs, personnels, etc. décrivent bien les réalités de la vie actuelle de la langue cible. D'un simple clic de la souris, l'apprenant et

l'enseignant y ont accès immédiatement, ce qui n'était possible auparavant qu'en visitant les lieux, c'est-à-dire en faisant un voyage coûteux.

2.1.2. Authenticité

Nunan (1989) définit un document authentique comme une ressource faisant partie du contexte réel de la langue cible, c'est-à-dire tout ce qui n'a pas été produit spécifiquement pour enseigner une langue seconde. Internet offre une grande variété de documents authentiques rédigés dans la langue cible. Cela est bien; cependant, on peut se demander si les ressources authentiques sont à la portée des apprenants de différents niveaux. Avant même la venue d'Internet, plusieurs chercheurs avaient examiné l'impact de ces documents dans l'enseignement / apprentissage de la lecture en langues. Cobb et Stevens (1996) remarquent que plusieurs de ces recherches (Allen, Bernhardt, Berry et Demel, 1988; Bacon et Finnemann, 1990; Kienbaum, Russel et Welty, 1986) indiquent que l'apprenant se débrouille bien avec tous les types de documents authentiques et que l'emploi de ces textes le motive et l'encourage à continuer

sa lecture. D'après Nunan (1989), l'introduction de documents authentiques dans des situations d'apprentissage est une des cinq caractéristiques à la base d'un enseignement qui se veut communicatif. Brown (1994a) suggère à l'enseignant d'identifier les documents qui intéressent vraiment l'apprenant et qui correspondent à l'expérience et aux connaissances personnelles de l'apprenant. L'auteur ajoute qu'il est préférable d'éviter les textes simplifiés et de choisir des textes authentiques simples qui prépareront mieux l'apprenant à une tâche réelle de lecture. Seul Krashen (1982) croit qu'il est important de choisir des textes authentiques sans difficulté dont le contenu est, du moins en partie, familier à l'apprenant.

2.1.3. Documents hypertextes

Dans le réseau Internet, la circulation se fait surtout en mode hypertexte. Ce mode permet une lecture non linéaire grâce aux liens dans les documents. À l'aide d'un simple clic de la souris, ce mode d'accès offre un grand nombre de liens (appelés liens hypertexte ou hyperliens) menant à une foule de documents et d'autres renseignements. Quand l'apprenant fait une recherche, comme le mentionne Ashworth

(1996), l'hypertexte lui permet de suivre son intuition, de se concentrer sur un sujet tout l'examinant selon de multiples perspectives. Ceci lui permet d'organiser son savoir d'une manière qui en facilite la rétention et le transfert. « Arranger et planifier son apprentissage » est une des stratégies métacognitives décrites par Oxford (1990) qui aide l'apprenant à prendre plus de responsabilité et, par ce fait, à maximiser son apprentissage.

Cependant, l'hypertexte a également un côté négatif. Il est facile de sauter d'un sujet à l'autre et de s'y perdre. Cobb et Stevens (1996) suggèrent qu'en enseignement des langues, l'apprenant soit guidé pendant qu'il navigue des documents hypertextes. Suite à leurs expériences, ils se sont rendu compte que l'accès à une foule de documents authentiques ne stimulait pas nécessairement l'apprentissage même si l'apprenant était motivé dans l'élaboration de sa tâche. Au lieu de laisser complètement libre la recherche de documents, ils conseillent à l'enseignant d'établir des buts spécifiques pour la recherche et d'élaborer un chemin de parcours pour les atteindre. Un jeu de piste est un

exemple où l'apprenant navigue dans Internet avec un but précis. L'apprenant participe à une activité ludique (le jeu de découvrir des réponses à des questions) dans le but de trouver la clef du mystère tout en apprenant (en augmentant ses connaissances à partir de l'information trouvée). Internet devient ainsi un outil qui aide à créer un apprentissage significatif, un des principes de base à l'enseignement/apprentissage de Brown (1994a) et qui encourage une meilleure rétention à long terme que l'apprentissage par cœur. Internet ressemble à n'importe quel autre outil : il est important que l'enseignant s'en serve judicieusement. En choisissant des activités pédagogiques, l'enseignant doit tenir compte des habiletés et attitudes de l'apprenant et l'encourager à développer ses propres stratégies d'apprentissage. Oxford (1990) recommande plusieurs techniques à cet effet (voir le classement d'Oxford au premier chapitre).

2.1.4. Documents hypermédias

Un autre fait intéressant d'Internet, c'est la présentation multimodale. Grâce aux avancées technologiques de l'hypermédia, on peut non seulement lire un document mais

aussi l'entendre et le voir. Une recherche de Chun et Plass (1996), indique qu'une présentation multimodale est sensiblement supérieure à une présentation textuelle pour l'acquisition de la langue et qu'il y a une meilleure rétention à long terme.

En somme, compte tenu du volume incroyable de documents Web, l'enseignant doit cibler la tâche pédagogique à accomplir et faire une sélection judicieuse des documents. Cependant, en surmontant ces obstacles, on peut affirmer que les informations d'Internet possèdent plusieurs avantages pour une classe de langues. Voici les points à retenir :

- Les documents authentiques motivent et encouragent l'apprenant à continuer sa lecture.
- Les documents authentiques préparent mieux l'apprenant à une tâche réelle de lecture.
- L'hypertexte aide l'apprenant à planifier son apprentissage (mais, au début, il doit être guidé dans sa démarche).
- L'hypermédia aide à la rétention à long terme.

Toutefois, il faut tenir compte Internet donne à l'apprenant et à l'enseignant le choix d'accès aux renseignements selon ses goûts et intérêts. Pour l'enseignant, ces ressources peuvent augmenter son savoir linguistique et ses connaissances culturelles et pédagogiques ou être considérées comme du matériel didactique en enseignement de la langue. Sous la houlette de l'enseignant, l'apprenant peut, seul ou en groupes, trouver plus facilement des documents qui l'intéressent et qui pourront lui servir à la fois de modèles et de sources d'information pour l'élaboration de ses projets.

2.2. Moyen de communication

Cela dit, c'est avant tout la communication qui rend Internet intéressant dans l'apprentissage d'une langue. Grâce au courrier électronique, aux services de bavardage, aux listes de diffusion, aux systèmes en réseau, etc., Internet permet une communication authentique dans la langue cible. Cette communication peut se faire de deux façons : en dif-

fééré et en temps réel. Dans la communication en différé, les participants envoient des messages et en reçoivent quand ils sont disponibles et qu'ils entrent en ligne. Dans une communication en temps réel, les participants sont en ligne en même temps et il y a une interaction immédiate. Que ce soit en différé ou en temps réel, ces moyens de communication permettent des échanges

- entre participants à l'intérieur de la classe ou d'une même institution,
- entre des personnes d'une même région ou d'un pays,
- entre des personnes à travers le monde.

Il est donc désormais possible d'utiliser la langue avec des personnes en dehors de la salle de classe, ce qui n'était pas souvent une option auparavant. Ces personnes, ce sont d'autres apprenants, des enseignants, des personnes ressources ou des personnes qui se portent bénévoles selon le cas. Ils s'engagent dans des activités interactives au moyen du courrier électronique, d'un système informatique en réseau ou autre logiciel, que ce soit en différé ou en temps réel. Les deux modes de communication possèdent des

caractéristiques différentes pour l'apprentissage. Voyons leurs avantages et leurs défauts.

2.2.1. Communication en différé

La communication en différé prend essentiellement deux formes : le courrier électronique et l'emploi d'un réseau restreint.

Courrier électronique

La plupart des recherches portant sur l'insertion d'Internet dans l'enseignement d'une langue seconde se sont concentrées sur l'emploi du courrier électronique. En se basant sur une étude de Spears et Lea (1992), Pennington (1996) constate que, d'habitude, les apprenants dans un environnement informatique se sentent plus à l'aise pour communiquer et prennent plus de risques pendant l'interaction que dans une communication orale devant une personne. Hoffman (1996) explique que n'étant pas devant d'autres personnes, ils se sentent moins intimidés et moins stressés, donc ils participent plus activement durant l'interaction. Warschauer (1996a) rapporte que plusieurs recherches démon-

trent que plus d'apprenants participent et d'une façon plus équitable dans une communication électronique que lorsqu'ils communiquent oralement. Dans une de ses propres recherches, Warschauer (1996a) a comparé les mêmes apprenants divisés en petits groupes dans une situation de communication orale et dans une situation de communication électronique. Il a constaté que la participation était plus équitable dans une situation de communication électronique que dans une situation de communication orale. De plus, les apprenants utilisent des formes linguistiques plus complexes et formelles, ce qui peut être une excellente façon de modéliser la langue. Oliva et Pollastrini (1995), dans des classes d'italien, et Van Handle et Corl (1997), dans des classes d'allemand, ont examiné l'impact du courrier électronique dans l'apprentissage d'une langue seconde. Dans leurs études, les étudiants communiquaient avec des personnes de langue maternelle. Les chercheurs ont rapporté que dans les deux études cette forme d'échanges a contribué à la motivation des apprenants et à une meilleure compréhension entre eux. Comparé à une classe traditionnelle, l'emploi du courrier électronique contribue à des changements

ultérieurs : les apprenants prennent plus de risques dans leur communication orale, leurs productions orale et écrite sont plus riches et ils utilisent davantage le nouveau lexique acquis pendant la lecture des messages électroniques en classe.

Lee (1997) a constaté que même si, au début, les étudiants dans sa classe d'espagnol trouvaient difficile d'écrire dans la langue cible, ils se sont vite rendu compte que découvrir et comprendre la culture tout en apprenant la langue était bien plus agréable qu'ils ne l'avaient pensé. Dans cette étude, chaque étudiant était jumelé avec une personne de langue maternelle espagnole et pouvait s'entretenir au moyen du courrier électronique en classe, mais bien plus souvent en dehors des heures de classe. L'emploi du réseau Internet permet donc une communication dynamique où l'apprenant peut explorer la culture et la langue et être en contact avec elles dans un contexte significatif culturelle (Lunde, 1990; Kern 1996). Dans une classe de japonais, Lunde (1990) a remarqué que le courrier électronique a sensiblement augmenté chez l'apprenant le nombre de

caractères produits, a développé des habiletés de lecture des caractères, la compréhension de l'écrit et son habileté d'utiliser un traitement de texte dans la langue cible. Il semble évident qu'il est plus motivant d'avoir un lecteur réel et une possibilité de réponse immédiate et de rétroaction naturelle, ce qui répond bien aux principes de base de l'enseignement/apprentissage de langues définis par Brown (1994a). Celui-ci nous rappelle l'importance de créer un « lien entre la langue et sa culture ». De plus, étant donné que le but principal d'un enseignement en langues secondes est la compétence communicative (Brown, 1994a, p. 29), il est préférable de se concentrer sur l'emploi de la langue et l'aisance à s'exprimer dans des contextes réels et, si possible, en dehors de la salle de classe. La communication entre les personnes ressources et les apprenants dans l'étude de Lee (1997) correspond bien à ces deux principes.

Cela dit, pour bien réussir des échanges de courrier électronique, l'enseignant se doit de bien se préparer et de structurer l'activité tout comme pour l'emploi du réseau Internet comme source d'information. Hoffman (1996) cite

une recherche d'Upitis (1990) qui indique qu'il faut éviter l'emploi artificiel du courriel. Upitis a remarqué que les apprenants sont plus motivés à participer quand on crée un vrai besoin de communiquer, un problème à résoudre, une difficulté technique à comprendre, une question à débattre, un écrit à publier, une information à obtenir, etc. Ceci correspond bien au système d'acquisition d'une langue, proposé par Krashen (1982), dans lequel l'acquisition d'une langue se fait de manière subconsciente en encourageant les situations où il y a un vrai besoin de communiquer. Dans l'apprentissage d'une langue seconde, souligne Brown (1994b), les recherches ont clairement démontré l'importance de se concentrer sur la vraie communication dans la salle de classe. Pour cela, on devrait utiliser et enseigner une « langue naturelle, authentique et fonctionnelle » (Brown, 1994b, p. 291) dans des contextes qui font partie du monde réel.

Réseaux restreints

Le courrier électronique n'est pas le seul moyen de communication en différé. De nos jours, la mise en réseau d'or-

dinateurs permet des échanges entre des personnes à travers le monde. Les réseaux LAN et WAN peuvent être employés en différé ou en temps réel. Nous considérons ici l'emploi en différé.

Les échanges écrits peuvent être structurés à l'aide de systèmes spécialisés, tel celui du *Daedalus Integrated Writing Environment*. Les différentes composantes de ces systèmes aident l'apprenant dans l'élaboration de sa tâche écrite. Ils encouragent à la fois une interaction sociale aussi bien qu'une réflexion personnelle. En cela, ils répondent bien aux principes de la théorie constructiviste de Vygotsky, énumérés au chapitre un. En effet, ces systèmes facilitent une interaction entre les scripteurs, leur permettant de discuter, de critiquer, et de réviser leurs projets en cours et, en même temps, offrent de l'aide à partir d'outils technologiques pour l'élaboration d'un travail personnel (Phinney, 1996). Ils encouragent une meilleure participation entre les apprenants et même les plus timides contribuent plus souvent dans ce mode de communication que dans une communication orale en classe (Kelm, 1996). Ce type de communication, intégrée à un cours de langue, peut

se faire au niveau local et faciliter la communication entre apprenants et celle entre apprenant et enseignant.

Les caractéristiques de ces systèmes de communication ressemblent beaucoup à celles du courrier électronique. Une communication en différé donne à l'apprenant le temps de bien lire le message reçu, d'en comprendre la portée, de développer ses idées et de s'exprimer aussi clairement que possible dans sa réponse. On pourrait croire que ce moyen de communication manque de chaleur humaine. Magnin (1997) et Beauvois (1998) remarquent qu'au contraire, il y a une communication plus personnelle entre les apprenants. Les apprenants se sentent plus à l'aise de discuter différents sujets, peut-être dû au fait que c'est une communication écrite et qu'il n'y a pas de contrôle dominant de la part de l'enseignant. En ce qui concerne les rapports entre l'enseignant et l'apprenant, il semble qu'ils soient meilleurs. Suite à ses expériences, Hoffman (1996) rapporte que les échanges entre enseignant et apprenant sont plus efficaces. Étant continus, les échanges offrent des renseignements plus opportuns, plus détaillés et plus pratiques

que les simples commentaires écrits par l'enseignant sur une production écrite. De plus, les étudiants se sentent plus à l'aise et n'hésitent pas à utiliser un ton plus enjoué avec l'enseignant. Dans cette étude de Hoffman (1996), les étudiants trouvent moins stressante une rétroaction en différé qu'une rétroaction face-à-face de l'enseignant. L'auteur ajoute que les apprenants se sentent plus à l'aise de mettre en question les commentaires de leur enseignant ou de lui demander ses réactions concernant un travail en progrès.

En somme, si elle est bien structurée, une communication en différé, soit par courrier électronique, soit à l'aide de d'autres systèmes de communication, encourage les apprenants à communiquer tout au long de leur apprentissage, favorise des interactions autour d'une tâche à exécuter et une meilleure collaboration, permet une communication plus personnelle et favorise la compréhension culturelle. À long terme, les recherches démontrent que les apprenants écrivent considérablement mieux et qu'ils prennent plus de ris-

ques dans leur communication orale, ce qui enrichit leur conversation.

2.2.2. Communication en temps réel

La communication en temps réel peut se faire à partir d'un logiciel de bavardage (IRC) ou à partir d'un système de communication en réseau restreint.

Logiciel de bavardage (IRC).

Les logiciels de bavardage permettent de communiquer en temps réel avec des personnes qui parlent la langue peu importe où ils habitent. Peu de recherches ont été faites jusqu'à maintenant. Mangenot (1998a) remarque que le type de langue utilisé dans un logiciel de bavardage ressemble à celui des messageries Minitel. Selon Mangenot, les recherches à partir de ces messageries indiquent que le contenu du message est souvent déformé et incohérent, et ce, à un tel point qu'il présente peu d'intérêt en langue seconde.

Système de communication en réseau restreint

Il semble y avoir peu de différences entre la communication en temps différé et la communication en temps réel dans un système de réseau restreint. On peut noter cependant que dû à la vitesse de l'échange, la communication en temps réel encourage des échanges spontanés où l'interaction est immédiate (Hoffmann, 1996). De plus, elle permet à plus d'apprenants de participer à la discussion en même temps (Phinney, 1996). Plusieurs chercheurs (Kremers, 1990; Phinney, 1992; Wusnack et Strongman, 1993; Batson, 1993; Kern, 1995; et Hoffman, 1996) soulignent aussi les avantages de participer à une discussion de groupes en temps réel en ligne au lieu d'une discussion orale. Les chercheurs Warschauer (1996a) et Beauvois (1998) remarquent que la communication en réseau en temps réel peut être un bon point de départ pour une communication orale en classe mais qu'elle ne devrait jamais remplacer celle-ci. Il semble que la communication en réseau en temps réel favorise surtout la production écrite.

Que ce soit une communication électronique en différé ou en temps réel, Hoffman (1996) croit qu'un réseau restreint peut être un avantage dans une classe d'écriture en langue seconde qui se base sur le processus de l'interaction. La plupart des recherches ont utilisé des systèmes de communication en réseau local. Il cite Daiute (1983) qui avait fait les premières recherches sur la production écrite en collaboration à l'aide d'un réseau en langue maternelle et plus tard Kalaja et Leppänen (1991), Clifford et Warren (1993), Hoffman (1996), Phinney (1996) et Chávez (1997) qui ont tous démontré que le réseau local peut soutenir les différentes composantes du processus d'écriture en langue seconde : Invention interactive, - composition, révision et correction en collaboration, - envoi de messages ou communication immédiate - partage de textes avec une variété de lecteurs.

Dans un système de communication en réseau restreint, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant changent. En effet, le rôle de l'enseignant change pour devenir de plus en plus un facilitateur (Tella, 1996). Dans ses classes,

Phinney (1996) constate que la technologie facilite la communication d'information, donc l'enseignant dispose de plus de temps pour aider chacun des apprenants dans son processus d'apprentissage de la langue.

Le rôle de l'apprenant change aussi, ce qui affecte le processus de l'écriture, remarque Phinney (1996) puisqu'on accorde plus d'importance à l'apprentissage en groupes, que ce soit dans la classe ou au moyen de systèmes de communication. Lorsque l'apprenant travaille en groupe ou en tandem, l'apprenant n'est plus seul dans l'élaboration de ses projets. La collaboration peut se faire de différentes façons : l'apprenant peut envoyer à son partenaire un document créé, demander à un autre apprenant d'en faire la révision, participer à une discussion en ligne, chercher de l'information au moyen de l'Internet ou demander l'opinion de son enseignant. La technologie n'est qu'un simple instrument qui crée un environnement propice dans lequel se crée une véritable communication où les participants apprennent à mieux se connaître, à partager et à collaborer. En demandant des renseignements à d'autres personnes, par-

fois des natifs, la recherche de l'information n'est plus qu'un simple acte passif où l'apprenant reçoit les renseignements puisqu'il y a le potentiel d'un échange, d'une interactivité. Phinney (1996) rapporte une expérience de Marx (1990) dans laquelle il a trouvé que la communication en réseau rapproche les participants, un fait ironique si on considère la distance qui parfois les sépare. La communication est un moyen d'apprendre. Dans ces exemples, l'emphase est mise sur la communication et son impact sur l'apprentissage de la langue cible (Chávez, 1997), tandis que dans une classe d'écriture traditionnelle, l'emphase est surtout sur le contenu du produit final.

Beauvois et Eledge (1996) se sont demandé comment l'apprenant se sent face à un système de communication en réseau. Dans leur recherche, elles ont trouvé qu'en général, c'est une expérience valable, enrichissante du point de vue linguistique, affectif et interpersonnel. Dans le groupe de dix-neuf étudiants, deux seuls d'entre eux, appartenant au même type de personnalité, auraient préféré une approche d'apprentissage plus structurée. D'autres recherches dans

ce domaine sont nécessaires afin d'évaluer l'emploi d'Internet par des apprenants de différents styles d'apprentissage. En revanche, on peut retenir que l'enseignant devrait tenir compte de ces différents styles afin de maximiser la découverte et la maîtrise de la langue par tous ces élèves.

En résumé, l'emploi des moyens de communication d'Internet a les avantages suivants :

- Les apprenants lisent et écrivent en utilisant une langue qui a un sens réel, une fonction et, de plus, qui est compréhensible et ils sont donc motivés à écrire;
- Les apprenants utilisent la langue dans un milieu moins menaçant et ils peuvent prendre le temps de formuler leurs réponses, ce qui favorise leur participation.
- Les apprenants ont accès à une multitude de façons de communiquer avec d'autres apprenants, l'enseignant et des personnes qui parlent la langue cible.

- Les apprenants ont une communication - communication interactive - en temps réel ou en différé comme moyen d'apprendre et non seulement comme finalité.
- Les apprenants améliorent leur communication orale ultérieure.

Cela dit, pour maximiser l'apport de ces moyens de communication d'Internet, il faut tenir compte des points suivants :

- On doit créer un vrai besoin de communiquer.
- La communication doit être bien structurée.
- La communication écrite ne doit pas remplacer la communication orale mais la compléter.
- On doit entraîner l'apprenant dans les techniques informatiques pour qu'il se sente à l'aise dans cet environnement.

2.3. Source d'information et moyen de communication

La technologie étant en plein essor, l'enseignement des langues fondé sur Internet continue d'évoluer. De meilleurs supports informatiques, des outils intégrés au programme d'enseignement et de nombreuses ressources disponibles accessibles dans le Web permettent de nouvelles possibilités. Cette étude a divisé les apports d'Internet en deux groupes, source d'information et moyen de communication. Il est bien sûr possible de combiner ces deux apports et de découvrir de nouvelles applications pédagogiques en enseignement des langues. Parmi d'autres, examinons les applications suivantes : publier des documents, participer à des projets collaboratifs, offrir des cours virtuels.

2.3.1. Publier des documents

Grâce au Web, il est maintenant facile de diffuser de l'information à travers le monde. À l'aide d'éditeurs Web, il est maintenant aussi facile de créer un document Web que d'utiliser un traitement de texte. L'apprenant, seul, en dyade ou en groupe, peut préparer, puis publier ses projets sur le Web, les rendant ainsi disponibles à un plus grand

public. Son travail est valorisé par le fait que ce n'est plus seulement l'enseignant et ses pairs qui y ont accès mais il a la possibilité d'être vu par des personnes des quatre coins du monde. Quant à l'enseignant, il peut publier différents documents Web : une page de liens sources d'information pour l'élaboration d'un projet, une description détaillée d'une tâche langagière, un plan de leçon pour une unité, une activité récréative, etc.

Comme on l'a vu au premier chapitre, dans le Web, tous les documents suivent une norme unique, le format HTML (Hyper Text Mark-up Language) quelle que soit la plate-forme utilisée. Les documents peuvent être facilement téléchargés, et adaptés selon les besoins et les intérêts des élèves. Tout cela est possible mais rappelons qu'il faut tout de même tenir compte des droits d'auteur.

Les documents HTML, produits par les enseignants et les apprenants, peuvent être aussi multimodales (fichiers de sons, de graphiques et de vidéos) et peuvent être accessibles à partir du réseau Internet, du réseau local ou tout simplement à partir d'un lecteur de disquettes. En mettant

certains fichiers volumineux au réseau local, on évitera des pertes de temps à obtenir l'information voulue.

Grâce aux systèmes de réseau, local et à distance, les enseignants peuvent facilement travailler en collaboration sur un projet ou échanger des unités de travail. Les dernières révisions peuvent être immédiatement publiées, ce qui permet de donner accès à la dernière version d'un document, qu'on soit dans la même localité ou sur des continents différents.

2.3.2. Participer à des projets collaboratifs

Selon les théories constructivistes, l'apprenant doit construire son propre savoir. Être en contact avec le savoir n'est pas aussi important que d'apprendre en faisant quelque chose de constructif. C'est pourquoi Harris (1995a) et Riel (1996) recommandent d'intégrer Internet à partir de projets télécollaboratifs dont la portée va au-delà de la salle de classe. Le but de ces projets n'est pas simplement un exercice scolaire mais bien de collaborer avec d'autres apprenants ou experts pour l'élaboration d'une tâche réelle. Barson et Debski (1996) décrivent un modèle de cours où l'apprentissage est centré sur l'élaboration d'un

projet télécollaboratif. Ce modèle favorise un travail collaboratif, tout en reconnaissant que l'engagement dans l'apprentissage d'une langue est quelque chose d'individuel qui ne dépend pas d'une production constante. Dans ce modèle, Internet joue un rôle important dans le processus de l'apprentissage de la langue en facilitant une communication rapide, efficace et réelle. Dans une classe de polonais langue seconde où ce modèle a été mis à l'essai, Barson et Debski rapportent que les étudiants étaient motivés. Ils ont communiqué régulièrement pour trouver l'information nécessaire et ils se sont efforcés de créer un produit de qualité pour un public réel.

Lorsque les apprenants reconnaissent l'utilité d'un projet et qu'ils s'y intéressent, remarque Phinney (1996), ils ont tendance à s'entraider et à mettre l'effort requis à la réalisation de la tâche. Les projets réels n'étant pas toujours possibles, Magnin (1997), de l'Université de San Diego, a dirigé un cours de français écrit, niveau avancé, à partir d'une simulation interactive globale et d'un projet d'écriture en collaboration. Le cours est centré sur un

projet : chaque apprenant se crée un personnage fictif et devient locataire d'un immeuble virtuel dont ils imaginent ensemble l'aspect physique et social. On utilise Internet pour trouver de l'information sur son contexte culturel et pour communiquer avec l'enseignant, d'autres apprenants et des francophones.

2.3.3. Cours virtuels

Les nouveaux serveurs et les nouveaux logiciels permettent une gestion de cours à partir du Web. Internet permet de suivre des cours à distance. C'est l'objet d'une étude menée par Cahill et Catanzaro (1997), qui démontre que les cours en ligne répondent bien aux besoins des étudiants et que le développement de l'habileté en production écrite dans un cours peut être supérieur à celui d'une classe traditionnelle. Toutefois, les auteurs ont remarqué que c'était un défi de concevoir un cours en ligne et d'intégrer toutes les habiletés langagières (la compréhension auditive et surtout la production orale) et d'adapter les méthodes d'enseignement en fonction de la télématique.

En somme, il existe présentement bien des façons d'intégrer Internet à un enseignement des langues secondes. Certaines possibilités favorisent un travail collaboratif, et cela même à distance, tout en reconnaissant que l'engagement dans l'apprentissage d'une langue est quelque chose d'individuel qui ne dépend pas nécessairement du produit final. L'apprenant peut ainsi apprendre à apprendre, ce qui lui sera valable puisqu'il aura les moyens de continuer son apprentissage au-delà du cours qu'il suit présentement.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de déterminer l'apport d'Internet dans un enseignement des langues secondes. Les recherches faites jusqu'à ce jour démontrent les points suivants :

- Il est efficace dans la mesure où il est bien intégré dans l'apprentissage de la langue et que l'apprenant a des buts spécifiques et dans des situations explicites en connexion avec le réel.

- Il s'allie bien avec un enseignement des langues où l'on accorde plus d'importance aux processus, processus de communication et processus d'apprentissage, par rapport aux contenus d'apprentissage.
- Il encourage l'apprenant à prendre un rôle actif et souvent créatif dans la salle de classe et même en dehors de la salle de classe.
- Il multiplie les occasions de communiquer, non seulement comme produit final mais aussi comme moyen d'apprendre.
- Il favorise un travail en collaboration et il est motivant à condition d'initier les apprenants aux techniques informatiques nécessaires à l'emploi d'Internet.

Tous les enseignants de langues devraient donc se familiariser avec cet outil et l'explorer afin d'en tirer profit puisque, comme le dit Mangenot (1998b) :

[...] il est indéniable que l'on dispose avec Internet, peut-être pour la première fois, d'un média capable de favoriser tout autant la communication horizontale (communication) que verticale (information). (p. 213).

Les recherches continuent afin de bien comprendre l'impact d'Internet en enseignement des langues. Il faut se rappeler qu'Internet ne peut pas dicter la démarche pédagogique.

L'enseignant se doit de tenir compte de l'apprenant, de ses intérêts et de son vécu et de modifier son approche en conséquence. L'intégration d'Internet dans un enseignement porte l'enseignant à réfléchir au pourquoi de ses pratiques courantes dans la salle de classe et à explorer les résultats des recherches pertinentes à son enseignement. Selon Brown (1994a), cette remise en question du processus d'apprentissage est la clé d'un enseignement « dynamique ». Cette réflexion face à son approche pédagogique est peut-être le vrai impact de cet outil technologique. Dans le chapitre suivant, nous allons explorer sur des exemples précis quelques-unes des différentes possibilités de cet outil technologique en examinant diverses typologies et des exemples d'applications pédagogiques d'Internet.

Chapitre 3

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de présenter diverses façons d'intégrer le réseau Internet dans l'enseignement des langues secondes. D'abord, je propose d'examiner des typologies des applications pédagogiques Internet et ensuite, de présenter des projets auxquels j'ai participé et qui s'insèrent dans ces typologies.

En ce qui concerne le premier point, on peut se demander pourquoi on s'attarde aux typologies. Avant de répondre à cette question, rappelons-nous que les théories cognitives démontrent bien qu'il est important de tenir compte du fait que chaque humain a ses propres habiletés, ses propres besoins cognitifs et ses propres intérêts, qu'il soit enseignant ou apprenant. Brown (1994a) conseille fortement aux enseignants apprentis de se familiariser avec les théories d'acquisition d'une langue seconde et les approches pédagogiques afin de mieux comprendre la portée de chacune et de construire leur propre approche qui est appropriée tant à leurs étudiants qu'à eux-mêmes. Il semble donc important

d'identifier un classement d'activités pédagogiques d'Internet, avec exemples d'initiatives pédagogiques à l'appui. Ce classement permet d'offrir un choix d'activités, d'identifier clairement la nature de l'activité et de maximiser l'apport de cet outil d'information et de communication. En ayant le choix, l'enseignant peut sélectionner les activités qui répondent bien à ses besoins et à ses intérêts tout en tenant compte de ceux de ses apprenants. Toutefois, Internet évolue constamment et le nombre d'initiatives pédagogiques offertes sur le Web ne cesse d'augmenter. Une typologie permet donc de mettre de l'ordre dans tout cela et de mieux comprendre la nature de l'activité. Pour ce qui est de l'apport, comme le souligne Harris (1998), il ne sert à rien d'utiliser Internet si on peut faire la même chose sans cet outil électronique. Une typologie d'activités pédagogiques spécifiquement liées au réseau Internet a l'avantage de guider l'enseignant à intégrer Internet dans son enseignement afin d'améliorer la qualité et la quantité des apprentissages de ses élèves. Une typologie peut aider l'enseignant à mieux

comprendre l'apport d'Internet à des fins pédagogiques (Harris, 1993).

1. Typologies

Avant de retenir une typologie, passons en revue celles qui nous sont proposées. Harris (1993) propose une typologie des activités pédagogiques qu'offre Internet. Les activités ne tiennent pas compte de la matière à enseigner ni des différents niveaux d'apprentissage. Elles portent sur l'activité d'apprentissage de l'apprenant. Au début, les projets étaient classés en quinze catégories réparties en trois groupes : *communication interpersonnelle*, *cueillette d'information* et *résolution de problèmes*. Plus tard, Harris (1995, 1998) ajoute trois autres catégories pour un total de dix-huit (voir Tableau II page suivante). Le but du classement n'est pas de faire l'inventaire de toutes les utilisations pédagogiques, mais de décrire chaque catégorie avec des exemples à l'appui afin d'aider l'enseignant à planifier des activités où le réseau Internet s'intègre bien à des scénarios pédagogiques. Les exemples de Harris

Tableau II

La typologie de Judi Harris**18 catégories d'activités télécollaboratives****La communication interpersonnelle**

- a. Jumelage de correspondants (Keypals)
- b. Classes planétaires (Global Classrooms)
- c. Rencontres virtuelles (Electronic Appearances)
- d. Mentorat ou tutorat électronique (Telementoring)
- e. Questions/réponses (Questions-and-Answers Activities)
- f. Jeux de rôle (Impersonations)

La cueillette d'information

- a. Échanges d'information (Information Exchanges)
- b. Création collective d'une banque de données (Database Creation)
- c. Publication électronique (Electronic Publishing)
- d. Télétravail sur le terrain (Telefieldtrips)
- e. Analyse collective de données (Pooled Data Analysis)

La résolution de problèmes

- a. Recherches d'information (Information Searches)
- b. Rétroaction de pairs (Peer Feedback Activities)
- c. Défis ou concours (Parallel Problem Solving)
- d. Créations collectives (Sequential Creations)
- e. Télérésolution de problèmes (Telepresent Problem Solving)
- f. Simulations (Simulations)
- g. Projets d'actions sociales (Social Action Projects)

Source : Judi Harris (1998, p. 17)

proviennent surtout du contexte américain et ils sont en anglais.

En français, Mataigne (1995b) a dressé une des premières typologies d'applications pédagogiques d'Internet (voir Tableau III page suivante). Les applications sont réunies en onze types d'activités regroupés en deux grandes catégories : *Les activités pédagogiques en différé* et *Les activités pédagogiques en direct*. *Les activités pédagogiques en différé* utilisent le courrier électronique, les groupes de nouvelles ou les listes de distribution. *Les activités pédagogiques en direct* utilisent Internet ou un réseau local, comme source d'information, et des moyens de communication en temps réel, le bavardage et le MOO. Dans cette typologie, l'activité d'apprentissage des apprenants détermine les différents types ainsi que la nature de l'interaction, à l'exception de deux activités en direct pour l'enseignant. Même si la typologie est basée sur des activités prévues pour un enseignement en français langue maternelle, les activités peuvent être facilement adaptées à un enseignement du français langue seconde. Par contre, de nature un peu restreinte, elle aurait avantage à être plus

Tableau III

La typologie de Mataigne**Les activités en différé**

1. Une correspondance personnelle
2. Des recherches comparatives
3. Des travaux en collaboration, tels la rédaction d'une histoire dont chacun invente une partie ou encore l'écriture d'un livre de recettes
4. Des jeux et des concours
5. Des mises en situations virtuelles

Les activités en direct**Pour les enseignants**

1. Recherche de contenu dans le cadre de travaux de recherche et de rédaction
2. Recherche bibliographique

Pour les élèves

1. Recherche de contenu dans le cadre de travaux de recherche et de rédaction
2. Recherche bibliographique
3. Création d'hypermédia (journal)
4. Présentation et échange de documents (sur une région, par exemple)
5. Suivi quotidien ou hebdomadaire d'activités ou d'informations variables (par exemple, sur la météo du jour)
6. Travaux coopératifs
7. Village virtuel (par exemple, la conversation en temps réel entre plusieurs interlocuteurs ou le MOO français, un village où vous pouvez créer des objets, des personnages, parler, etc.).

Source : Mataigne, 1995a, 1995b

développée, à offrir des exemples de projets existants pour les activités pédagogiques en direct et à tenir compte de l'essor des applications pédagogiques dans ce domaine.

En s'inspirant de la typologie de Harris (voir ci-dessus), Séguin (1997a) va au-delà de ce regroupement en remaniant les trois premières catégories et en ajoutant trois autres catégories (voir Tableau IV page suivante). Il définit trente-trois modèles repartis en six catégories : communication interpersonnelle, cueillette de données, travaux d'équipe, utilisation des ressources, publication sur Internet et autoapprentissage.

Les trois premières catégories de Séguin s'apparentent aux trois grands groupes de Harris et sont basées sur les fonctionnalités de communication d'Internet. Les autres catégories impliquent un « rapport à Internet comme lieu de stockage » : *l'utilisation des ressources*; comme lieu de production d'information : *la publication sur Internet*, comme espace virtuel : *l'autoapprentissage*. Dans sa typologie, Séguin a voulu distinguer chaque modèle par :

le nombre et le statut des partenaires qu'il met en rapport;

Tableau IV

La typologie de Séguin

Catégorie 1 : La communication interpersonnelle

- Jumelage de correspondants
- Classes planétaires
- Jeu de rôle : par l'apprenant et par le formateur
- Rencontre virtuelle
- Tutorat, mentorat ou encadrement pédagogique
- Apprentissage collaboratif

Catégorie 2 : La cueillette de données

- Échange d'informations
- Cueillette collective de données
- Consultation d'experts
- Sondage
- Téléprésence

Catégorie 3 : Les travaux d'équipes

- Course au trésor
- Création collective
- Défi et concours
- Simulation
- Jeu collectif
- Participation à une action sociale

Catégorie 4 : L'utilisation des ressources

- Exploration assistée
- Recherche documentaire

Catégorie 5 : La publication sur Internet

- Sa page personnelle : ses travaux, son portfolio, son CV

Catégorie 6 : L'autoapprentissage

- La page thématique
- Visite d'un musée virtuel
- La classe virtuelle
- Le campus virtuel
- Le cours en ligne

Source : Séguin (1997b)

le rôle joué par l'étudiant ou le professeur dans un groupe ou par un groupe au cours de l'activité; la place dans la chaîne de l'information (Séguin, 1997b).

Comme Harris, Séguin présente des exemples pour chaque modèle. Ces exemples proviennent d'activités qui ont souvent été élaborées en français et peuvent être adaptées à un enseignement en français langue seconde. Cette typologie bien détaillée a l'avantage de montrer la variété des applications pédagogiques qui sont présentement disponibles. De plus, on peut facilement inclure d'autres possibilités, ce qui permet de tenir compte du progrès constant d'Internet. Enfin, l'enseignant a le choix d'une gamme d'activités qui ont déjà été mises à l'essai. Il peut choisir les activités qui correspondent bien à son enseignement, aux besoins de ses élèves et aux moyens techniques disponibles.

Les typologies décrites ci-dessus représentent l'activité d'apprentissage de l'apprenant dans sa langue maternelle, à l'exception de celle de Mataigne qui inclut deux activités en direct pour les enseignants. Comme Mataigne, Mangenot (1998) distingue les activités pour les enseignants et celles pour élèves. Dans le classement de Mangenot (voir An-

nexes I et II), les deux types d'utilisateur, l'enseignant et l'apprenant, forment les deux premières grandes catégories. Chacune de ces catégories est divisée en sous-catégories qui tiennent compte des deux facettes d'Internet : source d'information et moyen de communication. Les moyens de communication sont à nouveau divisés en deux groupes, soit le temps réel et le temps différé.

La deuxième grande catégorie, plus élaborée, implique l'apprenant. Le premier type de ressources, « *Activités sans échange* » rejoint l'utilisation des ressources de la typologie de Séguin. Cette catégorie souligne l'apport d'Internet dans un enseignement des langues comme source d'information, ce qui donne accès à une variété de textes ou documents authentiques en contexte culturel. Dans ce même type de ressources, Mangenot ajoute les activités tutorielles sans liens et celles demandant la consultation d'autres sites. La rétroaction à partir de ces sites peut faciliter l'autoapprentissage de l'apprenant. Le deuxième type de ressources, « *Echanges et projets* » distingue trois modes de communication interactive : en différé, en temps réel et en publiant des documents Web. La typologie de Mangenot ré-

pond bien aux besoins d'un apprentissage en langues secondes en offrant une variété de ressources, en ajoutant les ressources pour l'enseignant et en soulignant les activités tutorielles.

En somme, la typologie de Mangenot comporte trois critères : le type d'utilisateur, les deux facettes d'Internet, Information et Communication, et les moyens de communication. Ces critères ont l'avantage d'être précis et clairs, ce qui facilite l'emploi du classement. De plus, la typologie de Mangenot offre une variété de ressources qui supportent l'enseignant face à son enseignement et des exemples empruntés au français langue étrangère (FLE). Séguin propose une typologie plus détaillée et plus complexe. On laissera aux enseignants plus experts la tâche d'adapter les activités proposées par Séguin à un enseignement en langue seconde.

2. Exemples

Dans cette partie, je propose de présenter des ressources Internet à l'élaboration desquelles j'ai participé et qui

modèlent les types de ressources représentées par la typologie de Mangenot (voir Annexes I et II). Cette partie représente donc la description de la mise en pratique des idées élaborées dans cette thèse, mise en pratique qui m'a servi à mieux cerner les idées développées et à les tester dans un environnement « réel ».

2.1. Projets pour l'enseignant

Dans cette catégorie, deux projets, *Toilberta* et *Activités avec le Web en français, en allemand et en espagnol* illustrent bien le type de ressources *Information*.

2.1.1. Toilberta

En collaboration avec Gill, j'ai élaboré un site qui a comme objectif de servir de guide pour les enseignants de français langue seconde (FLS) et de les aider à maximiser l'intégration des NTIC dans leur enseignement (Gill et Sinclair, 1997). Ce guide, intitulé *Toilberta : L'enseignement du français langue seconde assisté par ordinateur*, (<http://www.2Learn.ca/toile2>) fait présentement partie du site *2Learn*, un site éducatif de Telus. Le site *Toilberta*

s'articule autour de la page d'accueil. La matière y est divisée en trois grandes sections : *Premiers pas*, *Le coin des élèves* et *Le coin des enseignants*. *Premiers pas* est une section d'apprentissage aux techniques informatiques. Dans le classement de Mangenot, cette section pourrait servir de modèles à la rubrique *autoformation à l'usage d'Internet*. Le coin des élèves et celui des enseignants offrent une foule de sites en français. Pour faciliter la recherche, une grande partie des liens sont annotés et regroupés selon les niveaux d'apprentissage, les différents domaines d'expérience du programme scolaire albertain de FLS et l'âge cognitif de l'apprenant (voir un exemple au Tableau V à la page suivante). Cette section, *Sites en français*, sert d'exemple dans le classement de Mangenot (voir Annexes I et II) sous la rubrique *recherche de données intéressantes pour la classe, classées par thèmes*.

2.1.2. Activités avec le Web en français, en allemand et en espagnol

Avec l'aide d'une enseignante d'allemand, j'ai préparé une

Tableau V**Exemple de site en français décrit dans Toilberta****Niveau Débutant :****Les animaux****L'abécédaire des animaux**

page faite par des enfants. Malheureusement, cette page ne contient que du texte (4-6) (7-9).

Bagatelle

visite virtuelle du parc d'attractions-zoo Bagatelle, situé près de Calais, en France. Sous les rubriques tarif, visite, accès, les pages sont bien illustrées et assez faciles à comprendre. (4-6) (7-9) (10-12).

CyberZoo

visite virtuelle du Zoo de Granby. Sous la rubrique Sentiers d'observations, on a accès à une liste des animaux. Sous cette rubrique, on peut trouver des renseignements concernant chaque animal avec une photo. Sous la rubrique Boutique Souvenirs, Vues panoramiques présentent les animaux dans les marais et les battures sous forme de séquences QuickTime VR. Le Coin des experts et Pavillon de l'éducation contiennent des textes assez difficiles à comprendre mais ils sont accompagnés de belles photos (4-6) (7-9) (10-12).

Source : <http://www.2learn.ca/toile2/sitesfranc.html>

série de pages Web pour les enseignants en français, en allemand et en espagnol. Ces pages (voir un exemple au Tableau VI à la page suivante) proposent aux enseignants des activités pédagogiques d'Internet à partir des composantes du programme d'études en FLS : Communication, Culture, Expériences et Formation langagière générale. L'exemple au Tableau VI concerne la composante Communication. Les applications tiennent compte de l'âge cognitif de l'apprenant. Dans le classement de Mangenot (voir Annexes I et II), cette série de pages correspond à la rubrique *partage d'idées d'activités exploitant des sites*.

Dans les ateliers où j'ai présenté ces deux projets ou d'autres projets similaires, les enseignants semblaient enthousiastes d'avoir accès à des ressources pédagogiques adaptées très exactement à leurs besoins. Pour bien profiter d'Internet, en effet, il est important d'avoir accès à des sites facilitateurs comme ceux-ci, qui épargnent à l'enseignant de fastidieuses recherches.

Tableau VI

 Exemple de site décrit dans

Activités avec le Web en français,

en allemand et en espagnol

4^e année (débutant)

Communication : - remplir une fiche d'identité pour un personnage

Compréhension - cocher les traits descriptifs qui correspondent à un des personnages

L'apprenant - relever les traits descriptifs des personnages qui sont similaires à une personne dans son entourage

comprend et interprète plusieurs formes de communications écrites dans toute une gamme de contextes.

- remplir une liste de contrôle

- trouver la signification des panneaux routiers

site Tintin (2) : *Exemple

TÜV Fahrrad (3)

Verkehrsschilder (4)

Tintin español (5)

Source :

<http://www.acs.ucalgary.ca/~ltsincla/convention/francais/Activites.htm>

2.2. Projets pour l'apprenant

Dans cette partie, je vais présenter deux activités préparées pour des élèves, niveau intermédiaire, de français langue seconde : *Partons en voyage!* et *En route!* Elles correspondent à la rubrique *Activités sans échange* dans le classement de Mangenot.

2.2.1. Partons en voyage!

La première activité se situe plus précisément sous la rubrique *une activité tutorielle demandant la consultation d'autres sites* dans le classement de ressources de Mangenot (voir Annexes I et II). L'activité fait partie d'un plus grand projet dans lequel les étudiants choisissent un endroit francophone, trouvent de l'information touristique, préparent une brochure touristique de l'endroit francophone choisi et préparent en dyade une saynète où un agent de voyage aide un client à planifier un voyage à cet endroit francophone. La page Web *Partons en voyage* (<http://www.ucalgary.ca/~ltsincl/voyage/>) permet aux élèves de choisir l'endroit qui les intéresse, d'explorer

les sites qui leur conviennent et de répondre à quelques questions simples en guise de préparation. Les liens étant en hypertexte, les élèves y ont accès immédiatement. Ils cliquent par exemple sur la page *La francophonie en Europe* s'ils choisissent d'aller en Europe (voir un exemple au Tableau VII à la page suivante). Les élèves consultent les sites à partir des liens qui leur sont offerts et essaient de répondre aux questions à choix multiple. Puis, ils vérifient leurs réponses en cliquant sur le bouton *Corriger* et la rétroaction est immédiate grâce à l'emploi de *JavaScript*. Cette activité leur permet une certaine liberté dans l'élaboration de leur projet. Pour la création de leur brochure touristique, certains élèves choisissent de la mettre sous format HTML et affichent leur création sur le réseau Internet. Cet outil technologique leur offre ainsi un autre média de communication.

2.2.2. En Route!

La deuxième activité, *En Route!* est un exemple d'activité ouverte (sans correction) demandant la consultation

Tableau VII

Exemple de site décrit dans *Partons en voyage!*

La francophonie en Europe

1. Au site de la francophonie, lisez les informations concernant les endroits suivants:
 - La Belgique :
<http://www.ib.be/euroj/cee/francais/voyager/vacances/enbelgiq.html>
 - La France: <http://www.pratique.fr/net/tourisme/>
 - Monaco: <http://www.pratique.fr/net/tourisme/>
 - La Suisse: http://www.swisshotels.ch/index_fr.htm
2. Testez vos connaissances en répondant aux questions ci-dessous.
3. Vérifiez vos réponses en cliquant sur le bouton Corriger au bas de la page

Choisissez la meilleure réponse et cliquez-la:

La capitale de la Belgique est . À Monaco et en France, la langue officielle est le(1') . Des ces 3 endroits, est le . France est environ 212 fois plus grande que . est une des langues officielles .

1.

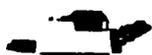
Source :

<http://www.acs.ucalgary.ca/~ltsincla/voyage/eurvoyage.htm>

d'autres sites dans le classement de Mangenot (voir Annexes I et II). Elle fait partie d'un ensemble d'activités langagières intégrant les ressources technologiques. Ces activités, placées dans Internet au site de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (l'ACPLS) (<http://www.caslt.org/>), ont été créées par un comité d'enseignants provenant des dix provinces canadiennes. Chacun de nous était responsable de créer deux activités qui reflètent une approche communicative/expérientielle, qui sont reliées à des apprentissages langagiers spécifiques, qui ne requièrent pas la présence continue de l'enseignant et qui sont motivantes. Chaque activité comprend les pages suivantes : *une invitation à la tâche, une fiche de travail pour l'élève, les notes à l'enseignant(e)*. L'activité *En Route!* propose à l'apprenant de faire un voyage en train pour rendre visite à son correspondant imaginaire au Québec. La page *fiche de l'élève*, (voir un exemple au Tableau VIII à la page suivante) décrit l'activité aux élèves en termes clairs et simples. L'élève a le choix de lire les directives en ligne ou d'imprimer le texte. Dans cette activité,

Tableau VIII**Exemple de site décrit dans *En Route!*****Fiche de l'élève**

Si vous voulez imprimer cette page cliquez sur l'icône de l'imprimante, et ensuite imprimez la page comme pour toute autre page Web.

**Pour nous renseigner avant de faire les réservations.**

Nous écoutons une conversation au téléphone et nous prenons note des renseignements pour remplir le tableau.

Nous explorons le site de VIA Rail :

<http://www.viarail.ca/fr.index.html>

Nous trouvons des renseignements.

Nous préparons un dialogue : une conversation au téléphone pour réserver un billet de train. Dans ce dialogue, nous parlons ...

Source :

<http://www.caslt.org/2ndlang/project/00017/frn/00017.htm>

les élèves sont appelés à trouver les renseignements nécessaires pour faire un voyage en train, à comprendre une conversation au téléphone, à se familiariser avec la région du Saguenay, à faire des réservations et à envoyer un message à un correspondant.

Les deux dernières activités favorisent une approche d'apprentissage centrée sur la tâche, une tâche communicative (telle que décrite par Nunan, 1989) à Internet. Elles favorisent une approche constructiviste dans laquelle l'enseignant aide l'apprenant à se construire un savoir à son rythme et selon ses capacités. Comme on l'a vu au premier chapitre, l'apprenant s'implique plus dans son apprentissage à partir de tâches communicatives qui ont du sens et qui lui semblent réelles que ce soit dans un environnement traditionnel (Nunan 1989) ou dans un environnement informatique (Bernd, 1996).

Pour revenir à notre question initiale : pourquoi une typologie? on peut dire que les typologies démontrent plus clairement les diverses possibilités qu'offre Internet et donnent accès à des exemples d'applications pédagogiques

d'Internet. Ces exemples, ceux que je viens de décrire ou d'autres exemples, il n'en tient qu'à l'enseignant de venir les découvrir et à planifier ses propres activités enrichissantes qui seront intégrées dans son programme d'études de langues.

Conclusion

Le but de cette étude était de trouver quel était le véritable apport d'Internet en enseignement des langues et comment maximiser cet apport. Pour cela on a passé en revue les principes théoriques courants en enseignement / apprentissage d'une langue seconde, les résultats des recherches en enseignement des langues assisté par ordinateur, les typologies d'activités technologiques d'Internet et on a proposé des exemples à l'appui.

À la lumière de notre base théorique, on a établi qu'Internet offre deux avantages principaux. D'abord, comme source d'information, il donne un accès rapide et économique à des documents authentiques, culturels et actuels les plus

divers. Ensuite, comme moyen de communication, il multiplie les occasions de communiquer tout en motivant l'apprenant, et ce, avec des personnes à travers le monde à partir de la salle de classe ou de la maison.

Les résultats des recherches sur les applications pédagogiques d'Internet démontrent l'impact de cet outil technologique en didactique des langues. L'analyse de ces résultats permet de constater qu'Internet correspond bien aux approches courantes. Il est motivant pour l'apprenant et lui offre un environnement rassurant. Il en ressort également que cet outil technologique encourage l'apprenant à prendre un rôle plus actif et favorise un travail en collaboration.

Toutefois, il convient de préciser qu'Internet n'est efficace que dans la mesure où il est bien intégré dans l'apprentissage de la langue et que l'apprenant a des buts spécifiques et dans des situations explicites en connexion avec le réel. De plus, cet outil technologique s'allie mieux avec un enseignement où l'on accorde plus d'import-

tance aux processus de communication et d'apprentissage qu'aux contenus d'apprentissage.

Les typologies d'activités technologiques d'Internet illustrent clairement les possibilités d'applications qui ont comme fonction première de favoriser l'apprentissage. En didactique des langues, la typologie de Mangenot (1998) apparaît la plus appropriée. Elle a l'avantage d'inclure les ressources pour l'apprenant et pour l'enseignant et des exemples empruntés au français langue étrangère. Ces exemples et d'autres exemples de projets comme ceux auxquels j'ai participé aident l'enseignant à découvrir l'apport d'Internet dans son enseignement, à s'approprier cet outil technologique pour des fins pédagogiques et à planifier des activités enrichissantes intégrées à son programme d'études.

Internet ne transformera pas la didactique des langues. D'un côté, il ne faut pas lui attribuer des pouvoirs magiques ni se laisser emporter par l'attrait de cet outil. L'emploi d'Internet dans un contexte d'apprentissage de

langues doit assister l'apprenant dans la construction de ses connaissances. D'un autre côté, il faut se garder de se décourager devant la complexité de cet outil. Les outils informatiques sont conviviaux et, si nécessaire, on peut recourir à un support technique.

En somme, Internet a le potentiel d'être un atout en enseignement des langues dans la mesure où son emploi n'impose pas un scénario pédagogique et facilite chez l'apprenant l'acquisition d'une langue. Les enseignants se familiarisent graduellement avec Internet, découvrent de nouvelles façons d'intégrer cet outil à leur enseignement et partagent leurs trouvailles avec d'autres collègues. Cet outil étant en constante évolution permettra sûrement de nouvelles innovations. On peut donc espérer que les possibilités telles qu'on les perçoit à l'heure actuelle augmenteront. Pour l'enseignant, le défi est de se tenir au courant et de découvrir les moyens de maximiser l'apport d'Internet tout en tenant compte des besoins de ses élèves, du programme d'études et du matériel technique disponible. Internet s'avère un outil sans pareil pour ceux qui sont prêts à re-

lever le défi en leur permettant de communiquer entre eux,
de collaborer et d'échanger de l'information.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 2Learn. 1999, *Telus Learning Connection*, Alberta, Canada, <http://www.2learn.ca>
- Alberta (Ministère de l'éducation). nd, *Technology Outcome Project*, <http://ednet.edc.gov.ab.ca/techoutcomes/>
- ALLEN Edward D., E. BERNHARDT, M. BERRY et M. DEMEL. 1988, « Comprehension and Text Genre: An Analysis of Secondary School Foreign Language Readers », *Modern Language Journal*, 72, 163-172.
- ASHWORTH, David. 1996, « Hypermedia and CALL », dans M.C. Pennington, 79-94.
- BACON, Susan M. et Michael D. FINNEMANN. 1990, « A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input », *Modern Language Journal*, 74, 459-473
- BARSON, John et Robert DEBSKI. 1996, « Calling Back CALL: Technology in the Service of Foreign Language Learning Based on Creativity, Contingency, and Goal Oriented Activity », dans Mark Warschauer, éd., 49-68.
- BATSON, Trent. 1993, « ENFI Research », *Computers and Composition*, 10, 3, 93-101
- BEAUVOIS, Margaret H. 1998, « Conversations in Slow Motion: Computer-Mediated Communication in the Foreign Language Classroom », *La Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 54, 2, 199-216.
- BEAUVOIS, Margaret H. et Jean ELEDGE. 1996, « Personality Types and Megabytes: Student Attitudes toward Computers Mediated Communication (CMC) in the Language Classroom », *CALICO Journal*, 13, 2-3, 27-45.

- BERGERON, Marcel, Corinne KEMPA et Yolande PERRON. 1997, *Vocabulaire d'Internet : vocabulaire anglais-français*, 2e éd. rev. et aug., Sainte Foy, Québec, Les Publications du Québec, 141 p.
- BERND, Conrad K. 1996, « CALL--Non-English L2 Instruction », *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 158-181.
- BESNARD, Christine. 1995, « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 51, 3, 426-441.
- BIBEAU, Robert. 1997, « L'élève rapaillé », dans *Actes du colloque Exploration d'Internet, recherche en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement*, 65e congrès de l'ACFAS, CREFPE, Université Laval, Sainte-Foy, 61-74.
- BROWN, H. Douglas. 1994a, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Englewood, N.J., Prentice Hall, 467 p.
- BROWN, H. Douglas. 1994b, *Principles of Language Learning and Teaching*, 3e éd., Englewood, N.J., Prentice Hall, 347 p.
- BRUNER, Jérôme S. 1979, *On Knowing: Essays for the Left Hand*, Cambridge, Harvard University Press, 189 p.
- BRUNER, Jérôme. 1990, *Acts of Meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 179.
- CAHILL, Danielle et Diane CATANZARO. 1997, « Teaching First-Year Spanish On-Line », *CALICO Journal*, 14, 2-4, 97-113.
- CALVÉ, Pierre. 1993, « Pour enseigner le français...en français », *la Revue canadienne des langues vivantes*, 50, 1, 15-29.

- CHÁVEZ, Carmen L. 1997, « Students Take Flight with Daedalus: Learning Spanish in a Networked Classroom », *Foreign Language Annals*, 30, 1, 27-37.
- CHUN, Dorothy M. et Jan L. PLASS 1996, « A Hypermedia System for CALL in a Networked Environment », dans Mark Warschauer, éd., 83-102.
- CLIFFORD, T. et C. WARREN. 1993, « The Planet Project », dans Davies, G. et B. Samways, éd., *Teleteaching*, 147-154, Actes du colloque International Federation for Information Processing (IFIP), Université de Trondheim, août 1993, Trondheim, Norvège.
- COBB, Tom et Vance STEVENS. 1996, « A Principled Consideration of Computers and Reading in a Second Language », dans M.C. Pennington, 115-136.
- COHEN, Andrew D. 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London, England, Longman, 295 p.
- Copernic 99, gratuiticiel version 3.0, Copernic Technologies Inc., <http://www.copernic.com/fr>
- Daedalus Integrated Writing Environment*, 1997, didacticiel, Austin, Texas, Daedalus Group, <http://www.daedalus.com/>
- DAIUTE, Colette. 1983, « The Computer as Stylus and Audience », *College Composition and Communication*, 34, 2, 134-145.
- DESMARAIS, Lise. 1998, *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Qué., Éditions Logiques, 190 p.
- DESMARAIS, Lise, Lise DUQUETTE, Delphine RENIÉ et Michel LAURIER. 1998, « Evaluating Learning and Interactions in a Multimedia Environment », *Computers and the Humanities*, 31, 327-349.

- DRAPEAU, Jacques. 1998, « L'université à l'agonie », *Le Soleil*, 25 octobre, B1-2.
- ELLIS, Rod. 1990, *Instructed Second Language Acquisition : Learning in the Classroom*, Oxford, Blackwell, 230 p.
- GARDNER, Howard. 1995, « Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages », *Phi Delta Kappan*, 77, 3, 200-209.
- GILL, Brian et Lise SINCLAIR. 1997, *Toilberta: L'enseignement du français langue seconde assisté par ordinateur*, <http://www.2Learn.ca/toile2/>
- HARRIS, Judi. 1993, *Using Internet Know-How to Plan How Students Will Know*, <http://lrs.ed.uiuc.edu/Mining/May93-TCT.html>
- HARRIS, Judi. 1995, « Educational Telecomputing Projects: Information: Interpersonal Exchanges », *The Computing Teacher*, 22, 6, <http://lrs.ed.uiuc.edu/Mining/March95-TCT.html>
- HARRIS, Judi. 1998, « Wetware: Why Use Activity Structures? », *Learning and Leading with Technology* 25, 4, 13-17.
- HOFFMAN, Robert. 1996, « Computer Networks: Webs of Communication for Language Teaching », dans M.C. Pennington, 55-78.
- Internet Domain Survey*, janvier 1999, Société Network Wizards, (<http://www.nw.com/zone/WWW/top.html>)
- KALAJA, Paula et Sirpa LEPPÄNEN. 1991, « "Hello, It's Me Again"-Process Writing and Computer Conferencing in EFL », dans H. Savolainen et J. Telenius, éd, *Actes du colloque EuroCALL*, 21-23 août, 1991, Helsinki, 341-348,

- KELM, Orlando R. 1996, « The Application of Computer Networking in Foreign Language Education: Focusing on Principles of Second Languages Acquisition », dans Mark Warschauer, éd., 19-28.
- KERN, Richard G. 1995, « Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production », *Modern Language Journal*, 79, 4, 457-476.
- KERN, Richard G. 1996, « Computer-mediated Communication: Using E-Mail Exchanges to Explore Personal Histories in Two Cultures », dans Mark Warschauer, éd., 105-119.
- KIENBAUM, Barbara, A.J. RUSSEL, et S. WELTY. 1986, « Communicative Competence in Foreign Language Learning with Authentic Materials. Final Project Report », ERIC 275200. Klatt, D. H., 1987. Review of text-to-speech conversion for English. *Journal of the Acoustical Society of America*, 82, 737-793.
- KRASHEN, Stephen D. 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 202 p.
- KRASHEN, Stephen D. 1993, *The Power of Reading: Insights from the Research*, Libraries Unlimited, Inc., Englewood, CO, 119 p.
- KREMERS, Marshall. 1990, « Sharing Authority on a Synchronous Network: The Case for Riding the Beast », *Computers and Composition*, 7, 2, 33-44.
- Larousse. 1996, *Bibliorom Larousse*, version cédérom, Microsoft Corporation et Liris Interactive.
- LEBLANC, Raymond. 1990, « Le curriculum multidimensionnel : Une synthèse », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47, 1, 32-42.

- LEE, Lina. 1997, « Using Internet Tools as an Enhancement of C2 Teaching and Learning », *Foreign Language Annals*, 30, 3, 410-427.
- LUNDE, Ken R. 1990, « Using Electronic Mail as a Medium for Foreign Language Study and Instruction », *CALICO Journal*, 7, 68-78.
- MAGNIN, Michèle C. 1997, « E-Mail and the French Composition Class », *The Dongeui International Journal*, 3, <http://www.acusd.edu/~mmagnin/DONGEUI.html>
- MANGENOT, François. 1996, *Les ailes logicielles à l'écriture*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, coll. « l'Ingénierie éducative » 270 p.
- MANGENOT, François. 1998a, « Réseau Internet et apprentissage du français », dans Chanier & Pothier (coord.), *Études de linguistique appliquée*, 110, 205-214.
- MANGENOT, François. 1998b, « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *ALSIC*, 1, 2, 132-146.
- MARX, M. S. 1990, « Distant Writers, Distant Critics, and Close Readings: Linking Composition Classes through a Peer-Critiquing Network », *Computers and Composition*, 8, 1, 23-39.
- MATAIGNE, Bernard. 1995a, *Internet à l'usage des pédagogues*, http://w3.risq.qc.ca/DRD/P_telem/Internet.html
- MATAIGNE, Bernard. 1995b, « Le réseau de télématique scolaire québécois. Un réseau pour la pédagogie », *Le Bus*, 13, 1, 28-38.
- MYERS, Maria. 1995, « Problèmes de sémiotique en L2 : communication interculturelle et interaction », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 51, 4, 678-687

- NEMNI, Monique. 1992, « Méfiez-vous du discours interculturel », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 1, 10-36
- NUNAN, David. 1988, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 196 p.
- NUNAN, David. 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 211 p.
- OLIVA, Maurizio et Yvette POLLASTRINI. 1995, « Internet Resources and Second Language Acquisition: An Evaluation of Virtual Immersion », *Foreign Language Annals*, 28, 4, 551-563.
- O'MALLEY, J. Michael et Anna Uhl CHAMOT. 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 260 pages.
- OXFORD, Rebecca L. 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House, 342 p.
- PENNINGTON, Martha C. 1996, *The Power of CALL*, Houston, TX, Athelstan, 224 p.
- PFISTER, Gunther G. 1989, « High School Foreign Language Programs: A Renewed Challenge », *The ClearingHouse*, 62, 7, 309-313.
- PHINNEY, Marianne. 1992, « Using Electronic Mail: Exploring Our Virtual World », Présenté au Mexico-Caribbean-Latin America Joint TESOL conference. Acapulco, Mexico, octobre 1992.
- PHINNEY, Marianne. 1996, « Exploring the Virtual World: Computers in the Second Language Writing Classroom », dans M.C. Pennington, 137-149.

- PIAGET, Jean. 1975, *Psychology and Epistemology: towards a Theory of Knowledge*, traduit par Arnold Rosin, New York, Viking, 166 p.
- PLASS, Jan L. et Dorothy M. CHUN. 1996, « A Hypermedia System for CALL in a Networked Environment », dans Mark Warschauer, 1996b, 83-102.
- RIEL, Margaret. 1996, *The Internet: A Land to Settle Rather Than an Ocean to Surf and a New "Place" for School Reform through Community Development*,
<http://www.qsn.org/teach/articles/netasplace.html>
- RIVERS, Wilga M. 1993, « Cultures Languages and International Smorgasbord: Musings for a New Millennium », *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 50, 1, 150-157.
- SAVIGNON, Sandra J. 1983, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*, Reading, MA, Addison-Wesley, 322 p.
- SAVIGNON, Sandra J. et Margie S. Berns. 1984, *Initiatives in Communicative Language Teaching II*, Addison-Wesley, 244 p.
- SÉGUIN, Pierre. 1997a, *Internet : une technologie pour l'apprentissage*,
<http://www.virtuel.colegebdeb.gc.ca/pedagogie/>
- SÉGUIN, Pierre. 1997b, *Les « modèles » d'application pédagogique d'Internet*,
<http://www.virtuel.colegebdeb.gc.ca/pedagogie/parea/modele.html>
- SPEARS, Russell, et Martin LEA. 1992, « Social Influence and the Influence of the 'Social' in Computer-mediated Communication », dans M. Lea, éd., *Contexts of Computer-mediated Communication*, London, Harvester Wheatsheaf, 30-65.

- STERN, H.H. 1982, « Le concept de l'authenticité dans l'enseignement des langues vivantes : tentative de synthèse » *Bulletin de l'ACLA*, 4, 2, 83-97.
- STERNBERG, Robert J. 1983, « Criteria for Intellectual Skills Training », *Educational Researcher*, 12, 6-12.
- STERNBERG, Robert J. 1988, *The Triarchic Mind: a New Theory of Human Intelligence*. New York, Viking Press, 354 p.
- SWAIN, Merrill. 1993, « The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Are Not Enough », *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 50, 1, 158-164.
- SWAIN, Merrill. 1996, « Integrating Language and Content », *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 52, 4, 529-548.
- TELLA, Seppo. 1996, « Foreign Languages and Modern Technology: Harmony or Hell? », dans Mark Warschauer, éd., 3-17.
- UPITIS, Rena. 1990, « Real and Contrived Uses of Electronic Mail in Elementary Schools », *Computer and Education*, 15, 1-3, 233-243.
- VAN HANDLE, Donna et Kathryn CORL. 1997, « Extending the Dialogue: Using Electronic Mail and the Internet to Promote Conversation and Writing in Intermediate Level German Language Courses », *CALICO Journal*, 15, 1-3, 129-142.
- VYGOTSKY, Lev S. 1962, *Thought and Language*, edited and translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar, Cambridge, MA, MIT Press 168 p.
- VYGOTSKY, Lev S. 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Michael Cole et al., éd., Cambridge, MA, Harvard University Press, 159 p.

- WARSCHAUER, Mark. 1996a, « Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom », *CALICO Journal*, 13, 2-3, 7-26.
- WARSCHAUER, Mark. 1996b, *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*, Honolulu, Hawai'i, University of Hawai'i, 235 p.
- WENDEN, Anita L. 1987, *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall 181 p.
- WUSNACK, T. et R. STRONGMAN. 1993, «Computer-mediated Language Learning: An Overview and a Case Study», document non publié, University of Texas, El Paso.

Annexe I

La typologie de Mangenot

Le classement des ressources

1. Pour l'enseignant

1.1 Information

- contact avec les associations professionnelles, les organismes officiels : un bon exemple est le site de l'AATF (nd) aux Etats-Unis.
- auto-formation à l'usage d'Internet (cf. Prof-Inet (nd)).
- recherche de données intéressantes pour la classe, classées par thèmes (cf. Clicnet (Netter, nd), Le quartier français du village planétaire (Paulsen, nd), L'enseignement du français langue seconde assisté par ordinateur (Gill & Sinclair, nd), etc.)
- partage d'idées d'activités exploitant des sites (l'AATF (nd) ou Prof-Inet (nd)) proposent ainsi de nombreux scénarios).
- recherche de projets auxquels il est possible de se joindre avec sa classe (les listes de diffusion [voir répertoire des listes ...], comme Edufrançais, jouent là un rôle important.

1.2 Communication (pour pratiquer la langue, pour échanger sur les pratiques, etc.)

- en temps réel : bavardage* en ligne, MOO*
- en temps différé : par liste de diffusion* [voir répertoire des listes ...], par forum de discussions.

2. Pour l'apprenant

2.1 Activités sans échange

- simple consultation de données (civilisationnelles, artistiques, lexicales, littéraires).
- activités tutorielles : cours (ou simplement exercices) en site "propre" (sans liens).
 - ludiques ou non, comportant ou non une dimension de simulation.
 - avec images + audio + texte : (Cocteau multimédia (nd) et Cours de civilisation française (Pontorio, nd)), audio + texte, images + texte, texte seul.
 - thématiques ou non.
- activités tutorielles demandant la consultation d'autres sites (La politique en France (Rifelj, nd)).
- activités ouvertes (sans correction) demandant la consultation d'autres sites (ex : A day in the life of a Parisian family (Bower, nd)).
- activités non conçues dans un but d'apprentissage des langues (cf. espace pédagogique de la BNF (nd)).

2.2 Echanges et projets

- en temps réel
 - bavardage en ligne
 - MOO éducatifs, voire dédiés à la pratique d'une langue.
- en temps différé
 - par liste de diffusion [voir répertoire des listes ...] ou par forum de discussion.
 - par l'intermédiaire d'une classe virtuelle (ex : Internet Classroom Assistant (nd))

- activités prévoyant des échanges entre apprenants (projet L'apprentissage des langues en tandem par courrier électronique (Tandem, nd)).
- dans le cadre de projets
 - communication en vue d'une publication des réalisations sur la Toile (ex : projet Dessinez-moi un monstre (Scaplen, nd)).
 - publication sur la Toile (pour des exemples, voir Premiers pas sur Internet (Plassard, nd))

Source : Mangenot (1998b)

(J'ai souligné les mots qui font référence à la liste des sites Internet telle que fournie par Mangenot (1998b). Cette liste peut être consultée dans l'Annexe 2.)

Annexe II**La liste des sites Internet de Mangenot (1998b) :**

- AATF (nd). Site de l'association American Association of Teachers of French : Consulté en novembre 1998 :
<http://aatf.utsa.edu>.
- ADEMIR (1997). Projet Internet 1997 : l'immeuble. Association ADEMIR. Consulté en novembre 1998 :
<http://www.ademirnet.com/ademirne.html>
- BNF (nd). Site de la Bibliothèque Nationale de France. Consulté en novembre 1998 : <http://www.bnf.fr>
- Bower, L. (nd). A day in the life of a Parisian family. University High School, Irvine, É-U. Consulté en novembre 1998 :
http://apollo.gse.uci.edu/uhs_lang/parislesson.html.
- Cocteau multimédia (nd). Consulté en novembre 1998 :
<http://qsilver.queensu.ca/french/Cours/jeancoc/introccc.html>
- Gill, B. & Sinclair, L. (nd). L'enseignement du français langue seconde assisté par ordinateur, Calgary, Alberta, Canada. Consulté en novembre 1998 :
<http://www.2learn.ca/Toile2>
- Internet Classroom Assistant (nd). Consulté en novembre 1998 : <http://www.nicenet.org>
- Montparnasse (nd). Consulté en novembre 1998 :
<http://www.paris.org/Monuments/Montparnasse/info.html>)
- MOO (nd). All you Ever Wanted to Know about MUDs and MOOs (nd). Consulté en novembre 1998 :
<http://www.aabc.com/village/fastlane/moo.htm>

- Netter, N. (nd). Clicnet, Site culturel et littéraire francophone, université de Swarthmore É-U. Consulté en novembre 1998 :
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/>
- Paulsen, J. (nd). Le quartier français du village planétaire, université de Richmond, É-U. : Consulté en novembre 1998 :
<http://www.richmond.edu/~jppaulsen/gvfrench.html>
- Peckham, B. (nd). French Lessons, Tennessee, É-U., Consulté en novembre 1998 :
<http://fmc.utm.edu/~rpeckham/frlesson.htm>
- Plassard, M. (nd). Premiers pas sur Internet. Consulté en novembre 1998 : <http://www.momes.net>
- Ponterio, M. (nd). Cours de civilisation française. Université de Cortland, É-U. : Consulté en novembre 1998 :
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/>
- Prof-Inet (nd). Apprendre Internet, Apprendre avec Internet. Consulté en novembre 1998 :
<http://www.cslaval.qc.ca/Prof-Inet>
- Répertoire des listes de diffusion francophones (nd). Université de Rennes. Consulté en novembre 1998 :
<http://www.cru.fr/listes/>
- RESCOL (nd). Réseau scolaire canadien. Consulté en novembre 1998 : <http://www.rescol.ca>
- Rifelj, C. (nd). La politique en France, activités, Middlebury College, É-U. Consulté en novembre 1998 :
<http://www.middlebury.edu/classes/ftv/index.html>
- Rosen, L. (nd). Teaching with the Web. Consulté en novembre 1998 :
<http://polyglot.lss.wisc.edu/lss/lang/teach.html>

Scaplen, J (nd). Dessinez-moi un monstre. Canada. Consulté en novembre 1998 :

<http://www.stemnet.nf.ca/~jscaplen/monstres.html>

Seguin, P. (nd). Internet : une technologie pour l'apprentissage, Canada. Consulté en novembre 1998 :

<http://www.virtuel.collegebdeb.qc.ca/pedagogie/>

Tandem (nd). L'apprentissage des langues en tandem par courrier électronique. Consulté en novembre 1998 :

<http://www.enst.fr/tandem>