

Didactique des langues voisines : mobilisation et optimisation de la parenté espagnol-français et des principes intercompréhensifs dans des ressources de FLE en ligne

Patrick Engler

▶ **To cite this version:**

Patrick Engler. Didactique des langues voisines : mobilisation et optimisation de la parenté espagnol-français et des principes intercompréhensifs dans des ressources de FLE en ligne. Linguistique. 2011. dumas-00631498

HAL Id: dumas-00631498

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631498

Submitted on 12 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Stendhal - Grenoble3

Didactique des langues voisines :

mobilisation et optimisation de la parenté espagnol-français et des principes intercompréhensifs dans des ressources de FLE en ligne

ENGLER

Patrick

UFR Sciences du Langage

Mémoire de Master 2 recherche mention Sciences du langage
Spécialité Didactique du français : Français langue étrangère

Sous la direction de Mme Encarnación CARRASCO

Année universitaire 2010-2011

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ENGLER..... PRENOM :.....PATRICK.....

DATE : ..27./08/2011

Je tiens à remercier

Mme Encarnación CARRASCO pour ses nombreux conseils et suggestions tout au long de mon travail de recherche,

Hector DELGADO pour la validation des termes traduits en espagnol,

Christine ENGLER pour la relecture et les corrections finales

et Christina JAMES pour son soutien et ses conseils de mise en page.

Sommaire

Introduction 7

1. Cadre théorique : Intercompréhension entre langues romanes, parenté espagnol-français et FLE 11

1.1. Intercompréhension et apprentissage du FLE : deux concepts antinomiques? 11
1.1.1. Une antinomie apparente 11
1.1.2. Exemples d'expériences précédemment menées pour associer intercompréhension et apprentissage du FLE 13

1.2. Les différentes activités langagières et la place de l'intercompréhension dans l'enseignement du FLE 14
1.2.1. La dissociation des activités langagières 14
1.2.2. Le rôle de l'intercompréhension dans la didactique des langues voisines 16
1.2.3 La parenté espagnol-français et son utilisation dans l'apprentissage du FLE 17

1.3 Quatre critères liés à l'intercompréhension mobilisables dans l'apprentissage du FLE 19

1.3.1 La transparence entre la langue source et la langue cible apparentée 21

1.3.2 La place accordée à la langue source dans les réponses de l'apprenant 22
1.3.3 La prise en compte de l'approximation de la compréhension écrite ou orale 22
1.3.4 La dimension culturelle 23

1.4 Récapitulatif de l'objet d'étude 2

2. Recueil des données et méthodologie : TICE, les ressources en ligne observées 28

2.1 Ressources / sites sélectionnés pour l'observation 28
2.1.1 ACAO/ ALAO/formation en ligne 28
2.1.2 ALAO : classification des ressources en ligne 30
2.1.3 Sites sélectionnés et justification de ces choix 31

2.2 Présentation et description des sites sélectionnés 33
2.2.1 « Curso de francés » 33
2.2.2 « La chanson en cours de FLE » 37
2.2.3 « Aula interactiva de francés » 40
2.2.4 « El tinglado- Blog de aula » 43
2.2.5 « Curso básico de francés » 46

2.3 Critères d'observation et outils d'analyse 48
2.3.1 Recueil des données 48
2.3.2 La transparence entre la langue source et la langue cible : les consignes 50
2.3.3 La non utilisation de la langue cible : place(s) et rôle(s) 52
2.3.4 La prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension 53
2.3.5 La dimension culturelle 55
2.3.6 Tableau synoptique et outils d'analyse 57

3. Présentation des résultats et interprétation 59

3.1 Résultats pour chaque axe observé 59
3.1.1 La transparence entre la langue source et la langue cible : les consignes 59
3.1.2 La non utilisation de la langue cible : place(s) et rôle(s) 62
3.1.3 La prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension 64
3.1.4 La dimension culturelle 67

3.2 Résultats et interprétation pour chaque site observé 69
3.2.1 Site 1 : « Curso de francés » 70
3.2.2 Site 2 : « La chanson en cours de FLE » 71
3.2.3 Site 3 : « Aula interactiva de francés » 73
3.2.4 Site 4 : « El tinglado- Blog de aula » 74
3.2.5 Site 5 : « Curso básico de francés » 75

3.3 Interprétation générale 76

3.4 Optimisation des critères intercompréhensifs 78
3.4.1 Optimiser les quatre principes intercompréhensifs observés 78
3.4.2 Formation à l'intercompréhension : une propédeutique à l'apprentissage du FLE 83

Conclusion 87

Bibliographie / sitographie : 93

Index des schémas 96

Index des tableaux 96

Index des captures d'écran 96

Annexes : 97

1. Annexe 1 : Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage/ enseignement des langues 97
2. Annexe 2 : Référence des sites observés et analysés 99
3. Annexe 3 : Titre des exercices 100
4. Annexe 4: Verbes utilisés dans les consignes des exercices 102
5. Annexe 5 : Type d'exercices fermés proposés 113
6. Annexe 6: Place et rôle accordés à l'approximation dans les réponses des apprenants 116
7. Annexe 7 : Classement des titres des exercices par catégories de thèmes culturels 122

Introduction

Ce mémoire a pour fondement un constat empirique fait en tant que professeur de Français Langue Etrangère : il s'agit des facilités de compréhension du français de la part d'étudiants hispanophones même débutants. Le facteur prépondérant d'un tel constat est bien sûr la parenté linguistique entre la langue source (l'espagnol) et la langue cible (le français). J'ai eu d'une part l'occasion d'avoir personnellement un grand nombre d'apprenants hispanophones, qu'il s'agisse de groupes de nationalités homogènes ou hétérogènes et dans le cadre de formations en présentiel ou en ligne. D'autre part, l'espagnol est, en dehors du français, la seule langue romane que je connaisse. Telles sont les raisons pour lesquelles nous consacrerons ce mémoire au public hispanophone confronté à la compréhension écrite du français.

Même si nous nous limitons ici à la parenté linguistique entre le français et l'espagnol, il nous faut rappeler que cette propension à la facilité de la compréhension concerne également (et peut être davantage selon la langue source) des publics ayant pour langues maternelles d'autres langues romanes (notamment les italophones). Un professeur de FLE ne peut que constater que, dans une classe avec un public d'origines diverses, les apprenants romanophones ne partent pas vraiment du même point que les autres apprenants : des pans entiers de la langue française leur sont immédiatement accessibles, qu'il s'agisse de points de compréhension orale ou écrite, du lexique ou d'aspects grammaticaux.

Parallèlement et d'une manière plus globale, la parenté entre langues a permis l'émergence d'un courant de recherche : l'intercompréhension[1], définie sur la page d'accueil de la plate-forme Galanet comme « *une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) […] qu'il connait, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues*[2] ». De nombreuses expériences, dont fait partie le projet Galanet, ont d'ailleurs été menées afin de permettre à des locuteurs de langues romanes de communiquer entre eux, chacun s'exprimant dans sa propre langue. L'intercompréhension, concept ressenti par tout locuteur lorsqu'il considère une langue voisine à sa langue maternelle ou à une langue appartenant à son répertoire langagier, a ainsi trouvé un terrain d'observation à la fois théorique et empirique.

[1] L'intercompréhension entre langues apparentées concerne des langues appartenant à un même groupe linguistique (langues scandinaves, langues romanes …).

[2] www.galanet.eu

Intercompréhension, parenté espagnol-français, enseignement du FLE : ces trois aspects constitueront le socle de notre mémoire. Le choix de ce sujet a de multiples origines que nous présentons ici de manière anti-chronologique. La première d'entre elles est le cours de M. Degache intitulé « Didactique du français parmi les langues romanes » au cours duquel nous nous sommes intéressés aux représentations sur le plurilinguisme auprès de locuteurs romanophones dans un contexte interactionnel d'échanges communicatifs en ligne (Galanet), puis auprès d'un panel de professeurs et d'apprenants en FLE mais aussi d'autres langues. La seconde origine est la lecture d'un article de journal destiné au grand public et intitulé « Réussir à comprendre une langue qu'on n'a jamais apprise [3]» qui permet d'entrevoir la potentialité sociale et sociétale de l'intercompréhension entre langues romanes. Cet article s'adressait à un public francophone à qui on proposait d'accéder, *via* une démarche intercompréhensive, à d'autres langues romanes. Enfin, le dernier point est un constat bien plus ancien de la perméabilité qu'exercent entre elles les langues romanes; c'est un constat que l'on fait tous les jours lorsque l'on rencontre des personnes qui ont appris une langue romane et qui, ayant décidé d'en apprendre une autre, ne rencontrent pas de difficultés majeures à condition de se focaliser sur les ressemblances entre la (les) langue(s) source et cible. Nous faisons tous également ce constat, en tant que francophones, lorsque nous voyageons dans un pays romanophone dont nous ne connaissons pas la langue et que nous parvenons néanmoins à communiquer, même de façon très basique.

Fort de ce constat, nous nous sommes interrogés sur la façon dont pouvait être observé, dans une perspective didactique, cet atout inhérent à l'origine romane des deux langues que représente la parenté espagnol-français et qui concerne l'apprentissage du FLE pour un public hispanophone. Au-delà de cette seule parenté linguistique, nous nous sommes également interrogés sur le rôle et l'impact que pouvait exercer l'intercompréhension, et un certain nombre de principes en découlant, sur cet apprentissage. Ces principes doivent au préalable être identifiés et validés : cela constitue l'un des enjeux de ce mémoire. Nous les présenterons en première partie.

En effet, l'intercompréhension (en ayant pour toile de fond une politique linguistique axée sur le plurilinguisme) est principalement présentée comme une communication dans laquelle des locuteurs de langues voisines se comprennent en s'exprimant chacun dans sa propre langue. Pour autant, elle peut aussi représenter le point de départ de l'apprentissage

[3] Maziz L. (26/01/2011). Réussir à comprendre une langue qu'on n'a jamais apprise. *Le Monde pour Direct Matin.*

de ces mêmes langues permettant ainsi de dépasser à terme la seule compréhension de la langue. Les deux approches ne sont d'ailleurs pas contradictoires puisque l'on peut avoir un accès global à la compréhension d'un groupe de langues et en même temps se centrer sur l'apprentissage de l'une (ou de plusieurs) d'entre elles, les deux démarches se nourrissant mutuellement.

Le champ d'observation que nous avons retenu est Internet et les ressources d'apprentissage du FLE en ligne qu'il propose. En effet, les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) et plus spécifiquement Internet, représentent un champ d'investigation très riche dont les potentialités démultiplient les possibilités d'apprentissage. Afin de nous inscrire concrètement dans une logique de didactique du FLE permettant d'observer la manifestation des critères intercompréhensifs proposés, nous avons délimité le terrain de recherche autour des ressources en ligne pour hispanophones. Le champ d'observation de ce mémoire sera donc constitué d'une série d'exercices autocorrectifs de FLE en ligne pour un public hispanophone disponibles sur un ensemble de sites Internet.

Ce mémoire repose sur l'analyse d'un échantillon de ressources pour hispanophones en ligne afin de déterminer comment elles optimisent la parenté espagnol-français mais aussi plus globalement de définir en quoi les caractéristiques et les principes théoriques découlant de l'intercompréhension entre langues romanes contribuent (ou peuvent contribuer) à l'optimisation de l'apprentissage du FLE. Autrement dit, même si les sites observés ne se réclament pas du courant intercompréhensif, notre objectif est de déceler dans les ressources analysées un certain nombre d'éléments correspondant à des outils didactiques pouvant être mobilisés dans une approche intercompréhensive. L'objectif de ce mémoire sera donc triple : il aura d'abord pour objet de déterminer un certain nombre de critères intercompréhensifs mobilisables dans une perspective de didactique d'enseignement du FLE pour un public hispanophone. Ces critères constitueront nos axes de recherche. Ils seront extraits de documents théoriques ou de travaux de recherches préexistantes et consacrées à l'intercompréhension. Il conviendra ensuite d'observer et de mesurer leurs manifestations dans les ressources pédagogiques sélectionnées. Le troisième enjeu sera enfin de suggérer le cas échéant un certain nombre de pistes afin d'optimiser davantage ces critères intercompréhensifs.

Pour atteindre ces objectifs, ce mémoire se composera de trois parties.

La première sera consacrée à la définition et à la mise en relation des concepts convoqués pour notre recherche. Il conviendra donc d'associer les éléments suivants : intercompréhension, parenté français-espagnol, FLE et TICE. Après avoir mis en relation intercompréhension et enseignement/apprentissage du FLE, il nous faudra dégager des axes intercompréhensifs didactiquement mobilisables pour l'apprentissage du FLE.

La deuxième partie aura pour objet de déterminer le champ d'observation de notre recherche. Après avoir défini les grands champs de recherches consacrées aux TICE (ALAO, ACAO, formation en ligne), il conviendra de limiter notre champ de recherche aux ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur) en expliquant les raisons de ce choix. Nous procéderons alors à une présentation détaillée des ressources (sites Internet) sélectionnées. Il nous faudra enfin déterminer comment associer cadre théorique et champ d'observation en définissant concrètement la manière dont nous pourrons observer les axes intercompréhensifs retenus dans les exercices autocorrectifs de FLE sélectionnés sur l'ensemble des sites ainsi que les approches méthodologiques choisies. Cette deuxième partie nous permettra de constituer notre corpus d'observation.

La troisième et dernière partie sera enfin consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus. Nous observerons d'abord si (et le cas échéant comment) chacun des critères intercompréhensifs retenus est mobilisé. Puis nous analyserons les résultats en nous focalisant successivement sur chacun des sites sélectionnés. Enfin nous proposerons une interprétation générale. Après avoir déterminé la manière dont les axes intercompréhensifs observés apparaissent (ou non) dans les ressources sélectionnées, nous proposerons un certain nombre de suggestions indicatives pour mobiliser davantage ces principes dans une optique d'apprentissage du FLE pour un public hispanophone.

1. Cadre théorique : Intercompréhension en langues romanes, parenté espagnol-français et FLE

L'objectif de cette première partie est de déterminer dans quelle mesure les caractéristiques de l'intercompréhension en langues romanes et plus particulièrement la parenté espagnol-français peuvent être mobilisées dans l'apprentissage du FLE pour un public hispanophone s'inscrivant dans une approche de didactique des langues voisines. En effet, notre étude portant sur l'utilisation de la parenté romane espagnol-français par les ressources de FLE en ligne pour hispanophones, il nous faut tout d'abord déterminer les critères intercompréhensifs pouvant être utilisés.

Intercompréhension et apprentissage du FLE : une telle association peut de prime abord sembler paradoxale. Comment en effet associer l'apprentissage d'une langue qui, s'il implique un objectif de maîtrise des compétences langagières de réception, concerne également les habiletés productives à l'intercompréhension qui par définition repose sur la compréhension écrite et orale des langues voisines ? Cette apparente contradiction semble pouvoir être dépassée par la notion de dissociation des compétences préconisée notamment par le CECR (Cadre Européen Commun de Référence). Mobilisée pour les activités de compréhension écrite et orale, l'intercompréhension en langues romanes pourrait ainsi être utilisée dans une optique de didactique des langues voisines (le FLE pour un public hispanophone) et donc en optimiser l'apprentissage.

1.1 Intercompréhénsion et apprentissage du FLE : deux concepts antinomiques ?

1.1.1 Une antinomie apparente

Comme le rappelle Encarnación Carrasco (2010 : 7)[4], le terme d'intercompréhension recouvre des domaines multiples : individuel (« *potentiel inné que tout sujet est en mesure de convoquer dans l'une des actualisations possibles de la compétence communicative plurilingue et interculturelle* »), social (« *pratiques communicatives séculaires, socialement répandues dans certaines situations de contact de langues* » et politique (« [développement] *et* [propagation du] *plurilinguisme à l'intérieur d'un programme de politique linguistique* »). D'un point de vue communicatif, l'auteure distingue la capacité de compréhension orale ou

[4] Carrasco, E. (2010): Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives In *Synergies Europe Revue du Gerflint Numéro 5* – 2010.

écrite d'un texte « *dans une langue inconnue mais, éventuellement, apparentée à une ou plusieurs autre/s présente/s dans le répertoire langagier de l'individu* » de l'interaction, qui permet une « *interaction croisée […]entre locuteurs qui […]s'expriment chacun dans une langue (parente ou pas) tout en étant capables de comprendre celle de leur interlocuteur*».

L'apprentissage d'une langue étrangère, qui implique souvent, en plus de la seule réception, une dimension de production orale et écrite, semble à première vue difficilement compatible avec le concept d'intercompréhension qui au contraire permet à deux locuteurs de langues voisines de se comprendre, chacun s'exprimant dans sa propre langue (ou dans l'une des langues de son répertoire langagier mais distincte de celle utilisée par son interlocuteur). Telle est la définition, à quelques nuances près, que de nombreux auteurs donnent de l'intercompréhension. En voici quelques exemples :

> *« L'intercompréhension, c'est le fait que, dans un dialogue, chacun parle sa langue mais comprend celles des autres, plutôt que de parler plus ou moins laborieusement dans une langue qui n'est pas la sienne avec le risque de ne s'exprimer et de ne se faire comprendre que rudimentairement ».* (Chavagne J-P, 2006: 10)

> *« L'intercompréhension suppose en effet deux attitudes fondamentales : d'abord accepter de n'acquérir que des compétences limitées en langues étrangères […]; ensuite, accepter de n'avoir de la langue cible qu'une approximation de sens, non une compréhension exhaustive* » (Janin cité par Melo S, 2010 :9).

> *«[…] l'effort de communication se concentre sur des compétences de réception de la langue étrangère, c'est-à-dire sur le «lire », sur l'«écouter », et sont mises entre parenthèses en quelque sorte les compétences de production de la langue étrangère, « parler », « écrire » »* (North X., 2006 : 7).

Dans ces trois citations, la maîtrise même partielle de la langue de l'autre se limite, lors d'une communication exolingue, aux activités langagières de compréhension écrite et orale. Cela semble peu compatible avec l'apprentissage des langues basé sur une approche actionnelle (liée notamment aux activités de production écrite et orale) car les compétences d'expression écrite et orale ainsi que d'interaction, ne sont pas prises en compte dans le cas de l'intercompréhension. Toutefois, au-delà de notre acception de l'intercompréhension comme une série d'axes didactiques intercompréhensifs mobilisables dans l'enseignement-

apprentissage d'une langue évoquée ci-dessus, nous souhaitons signaler que certaines expériences et études pédagogiques ont montré que des rapprochements et des imbrications entre FLE et Intercompréhension étaient possibles.

1.1.2 Exemples d'expériences précédemment menées pour associer intercompréhension et apprentissage du FLE

Un certain nombre d'expériences pédagogiques ont été menées afin d'associer intercompréhension et apprentissage du FLE. Nous citons ici deux d'entre elles qui ont donné lieu à des mémoires de Master à l'Université Grenoble 3-Stendhal.

Stefania Manzo (2005)[5] a recueilli et analysé les représentations d'apprenants hispanophones ayant participé à des sessions Galanet[6]. Elle a pour cela interrogé trois équipes d'universités différentes en cherchant à savoir si les sessions intercompréhensives sur Internet avaient modifié leur perception de l'apprentissage du FLE ainsi que leurs compétences dans cette langue. L'auteure a également cherché à connaître le rôle que jouait la plate-forme intercompréhensive Galanet dans l'apprentissage d'une langue voisine. Tous ces participants étaient de langue maternelle espagnole (ou seconde en ce qui concerne les participants catalans). Il ressort du questionnaire que l'auteure a soumis aux participants que, si à la suite de cette session d'intercompréhension, la progression générale en FLE reste « *modérée* », on constate une amélioration « *sensible* » de la compréhension écrite et du vocabulaire (Manzo, 2005). Cela semble montrer que l'intercompréhension peut être une « porte d'entrée » efficace vers l'apprentissage d'une langue voisine.

Pauline Griot (2008)[7] a pour sa part eu recours à Galanet dans un cours de FLE également auprès d'un public hispanophone (en Argentine) en l'utilisant comme support

[5] Manzo, S. (2005). Recours à l'intercompréhension en langues romanes dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

[6] « *Galanet est un projet européen (Socrates-Lingua 2) dont l'objectif est de développer une formation à partir d'une plateforme Internet pour pratiquer et développer l'intercompréhension entre locuteurs de[…] langues romanes […]»* (Quintin J.J. (2003) : Galanet, une plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes).

[7] Griot, P. (2008) : Intercompréhension en langues romanes et FLE : Galanet comme support d'enseignement apprentissage du Français Langue Etrangère.

d'exercices et de tâche d'évaluation de production écrite en français[8]. L'auteure a pour cela conduit une session Galanet avec des apprenants en FLE argentins en l'intégrant dans leur classe de FLE. Il en est ressorti des progrès de la part des élèves en compréhension écrite ainsi qu'une « *valorisation des stratégies de compréhension* » (Griot P, 2008) proposées lors de la formation (étude des ressemblances et reformulation dans leur propre langue ou dans une langue de leur répertoire langagier).

Ces deux observations font ressortir que la dissociation des activités langagières permet, en isolant les compétences de compréhension, de donner un rôle actif aux principes intercompréhensifs mobilisables pour une didactique des langues voisines et donc un apprentissage du FLE par des apprenants romanophones. En effet, l'intercompréhension permet un accès direct aux langues voisines étudiées et peut constituer une phase de « *sensibilisation* » plutôt que d' «*apprentissage* » susceptible de « *redonner le goût de découvrir ces langues* » (Manzo citant Slodzian, 1997). Apprentissage du FLE et intercompréhension nous apparaissent donc comme largement associables.

1.2 Les différentes activités langagières et la place de l'intercompréhension dans l'enseignement du FLE

1.2.1 La dissociation des activités langagières

Le Cadre Européen du Conseil de l'Europe distingue six niveaux de compétences organisés selon une échelle globale[9] :

A1 : Introduction ou découverte

A2 : Intermédiaire ou survie

B1 : Seuil

B2 : Avancé ou indépendant

C1 : Autonomie

C2 : Maîtrise

[8] Dans cet exemple, le français constitue à la fois la langue d'apprentissage et la langue romane (au côté de l'espagnol) faisant déjà partie (bien qu'en cours d'acquisition) du répertoire langagier des participants qui découvrent d'autres langues romanes sur la plateforme Galanet.

[9] www.alliance_us.org/documentupload/introCECR_Texte.doc

Ces six niveaux de compétence globale sont déterminés par l'évaluation de cinq activités langagières distinctes :

Comprendre		Parler		Ecrire
Ecouter	**Lire**	**Prendre part à une conversation**	**S'exprimer oralement en continu**	**Ecrire**

Tableau 1 : les différentes activités langagières définies par le CECR (source : Conseil de l'Europe)

Le CECR insiste sur la nécessité d'isoler les différentes activités langagières en mettant en avant le rôle initial de la réception (ou compréhension) écrite ou orale :

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la ***réception****, de la* ***production****, de l'****interaction****, de la* ***médiation*** *[…] chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.*

Pour autant, les activités langagières de ***réception*** *(orale et/ou écrite) ou de* ***production*** *(orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. Toutefois, dans ce Cadre de référence, l'usage de ces termes pour des activités langagières se limitera au rôle qu'elles jouent lorsqu'elles sont isolées. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents)* (2000 :18)[10].

Cette dissociation des activités langagières ne peut que nous inciter à isoler les compétences de compréhension orale et écrite afin de mener une réflexion pédagogique sur le recours aux principes intercompréhensifs entre langues romanes en vue d'une optimisation de l'apprentissage du FLE. Comme le rappelle Encarnación Carrasco (2006 : 164 et 2010 : 8), le courant intercompréhensif (dont l'émergence est antérieure au CECR) préconise également de façon explicite de dissocier les compétences de compréhension et d'expression : « *les habiletés langagières sont abordées de façon dissociée en privilégiant celles de nature intellective vs une approche maximaliste de l'apprentissage des langues* »[11],

[10]Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2000). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framew ork_FR.pdf.

[11] Carrasco E. (2010) : Introduction. *Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*. Synergies Europe Revue du Gerflint Numéro 5 –2010.

« *l'idée force* [étant que] *l'appropriation de compétences de compréhension entre locuteurs de langue romanes différentes peut se faire rapidement si on les dissocie des compétences d'expression* »[12].

1.2.2 Le rôle de l'intercompréhension dans la didactique des langues voisines

L'intercompréhension permet d'abord une vision plurielle de la communication linguistique. Sur la présentation de son site[13], l'association APIC (Association pour la Promotion de l'InterCompréhension) utilise la notion de « continuum » (passage d'une langue à l'autre en rupture avec le cloisonnement pédagogique traditionnel) et estime que « *tout ce que l'on sait [d'une langue] aide fortement à comprendre les autres et c'est pourquoi il est plus efficace de les aborder en bouquet* ». Ainsi, d'un point de vue général, les différentes langues d'une même famille (les langues romanes en l'occurrence) peuvent être apprises simultanément. Pour être plus précis, la sensibilisation à la compréhension de plusieurs langues d'une même famille peut être menée de front, cela étant plus bénéfique que pénalisant (l'un des facteurs pénalisant étant la confusion des différentes langues étudiées).

Par ailleurs, d'après Franz-Joseph Meissner, les transferts d'une langue à l'autre que suppose l'intercompréhension font « *découvrir à l'apprenant la grammaire et le lexique de la langue cible* » (Meissner, 2010) et constitue donc une stratégie d'acquisition tout à fait pertinente. L'apprenant acquiert également une « *inter-grammaire plurilangues* » lui permettant « [d'enregistrer] *à la fois les bases de transfert positives et les écarts de schémas* »[14]. Cette analyse laisse supposer que l'intercompréhension pourrait être une sorte de première étape à l'apprentissage d'une langue voisine centrée sur la compréhension et qui permettrait une compréhension des structures de la langue.

---

[12] Carrasco E. (2006) : L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs *Galatea* et *Galanet* (CD-Rom et plate-forme collaborative). La richesse de la diversité. *Recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.* Synergies Europe Revue du Gerflint Numéro 1– 2006.

[13] http://apic.onlc.fr. L'Apic est une association cherchant à promouvoir l'Intercompréhension en organisant notamment des sessions de formation à l'adresse de francophones. La formation consiste à permettre aux participants d'acquérir des outils pour parvenir à comprendre des textes authentiques rédigés dans les différentes langues romanes. La formation se concentre donc sur l'activité langagière de réception écrite.

[14] Nous comprenons par « *transfert positif* » l'observation et la transposition des différences systémiques entre les caractéristiques morphologiques (« *schéma*s ») constitutifs de chacune des langues voisines.

1.2.3 La parenté espagnol-français et son utilisation dans l'apprentissage du FLE

L'espagnol et le français sont tous deux des langues néolatines. Le français fait partie du groupe gallo-roman tandis que l'espagnol appartient au groupe ibéro-roman[15]. Cette appartenance à deux sous-groupes distincts implique notamment des divergences phonétiques et morphologiques entre les deux langues. Afin d'illustrer ces divergences, on utilise la notion de « *congénères* » (Carrasco E, Masperi M. 2004 : 132) qui « *sont des mots* [de langues différentes] *ayant une même origine* »[16] dont certains peuvent avoir subi « *des dérivations fort disparates* ».

Cependant, d'un point de vue grammatical et morphosyntaxique, ces deux langues restent proches. Le site www4b.wolframalpha.com[17] permet de mesurer le pourcentage de similarité lexicale entre les deux langues. Celui-ci est estimé à 75%. A titre de comparaison, la similitude entre le français et l'italien est de 89%, de même que celle entre le portugais et l'espagnol. Ce chiffre est de 80% entre l'italien et l'espagnol. Ces données nous montrent que la parenté lexicale entre langues romanes (variable selon le couple de langues) constitue un élément essentiel de l'intercompréhension. Cette parenté linguistique offre à l'apprenant une transparence lexicale entre les deux langues qui peut être mesurée en termes de « *taux de transparence* » et « *d'opacité* » (Carrasco E. 1996). Il nous faut néanmoins préciser que la perception de cette transparence est perçue de manière largement subjective et ne saurait être traitée de la même manière par chaque apprenant (Carrasco E., Masperi M., 2004 : 135).

Un autre aspect tangible de la parenté entre le français et l'espagnol et que nous montre la grammaire contrastive entre les deux langues est le système verbo-temporel. Même s'il existe des différences importantes notamment dues à l'évolution du français (utilisation ou non du passé simple et de l'imparfait du subjonctif), on constate un grand nombre de similitudes immédiatement mobilisables pour l'apprenant hispanophone (présence du –s pour la deuxième personne du singulier même si on ne le prononce pas en français, structure de la concordance des temps, utilisation de l'imparfait….). Cette parenté en termes de système de conjugaison permet aux apprenants un accès (relativement) rapide à

[15] www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/langues_romanes.htm

[16] Selon notre traduction de la définition de « *cognate* » donnée sur le site *Cambridge dictionaries on line* (http://dictionary.cambridge.org).

[17] www4b.wolframalpha.com/input/?i=Spanish%2C+French%2C+Latin+lexical+similarity&lk=1&a=ClashPrefs_*Language.Spanish.Language.French.Language.Latin.LanguageProperty.LexicalSimilarity-

la compréhension du système des temps verbaux en français. A titre d'exemple, il est possible de faire découvrir à l'apprenant hispanophone les similarités entre les conjugaisons du français et de l'espagnol afin de l'aider à faire un certain nombre de rapprochements entre les deux langues. Nous prendrons ici l'exemple de l'infinitif et des formes régulières de l'impératif et du gérondif.

	français		**espagnol**	
Infinitif		compléter		completar
		définir		definir
		écrire		escribir
Impératif		complète		completa
		complétons		completemos
		complétez		complete
Gérondif		En complétant		completando
		En définissant		definiendo
		En écrivant		escribiendo

Tableau 2 : présentation contrastive des conjugaisons française et espagnole

Ces deux éléments (parenté lexicale et similitudes du système verbo-temporel) sont d'ailleurs facilement observables en classe de FLE. En effet, il est toujours frappant de voir au sein d'un public hétérogène comment les apprenants hispanophones (mais aussi italophones et lusophones) ont un accès bien plus rapide que les autres à la compréhension (orale et surtout écrite) et à la compréhension de concepts grammaticaux et notamment de conjugaison.

Nous aurons recours ultérieurement à ces deux aspects de la langue pour l'analyse de ressources de FLE pour un public hispanophone car dès lors que l'intercompréhension peut jouer un rôle dans l'optique d'un enseignement/apprentissage du FLE, la parenté français-espagnol mérite d'y être exploitée.

Potentiel « levier pédagogique », la parenté entre le français et l'espagnol implique également des critères extralinguistiques pouvant être pris en considération lors de l'apprentissage du FLE par un public hispanophone : il s'agit des notions d'interculturalité et de motivation devant l'apprentissage d'une nouvelle langue ressentie comme proche. Nous

allons revenir à ces notions dans la partie suivante lorsque nous chercherons à déterminer une série de critères liés à l'intercompréhension et mobilisables dans l'apprentissage du FLE.

1.3 Quatre critères liés à l'intercompréhension mobilisables dans l'apprentissage du FLE

Pour réaliser cette recherche, nous avons cherché (à partir de documents théoriques mais aussi de supports de formations à l'intercompréhension (Apic[18], description des projets Galatea[19] et Galanet[20], sessions collaboratives sur Galanet[21]) à recenser différents critères s'inspirant des principes intercompréhensifs afin d'observer comment un apprenant hispanophone pouvait y avoir recours en utilisant des ressources de FLE en ligne. En effet, l'intercompréhension, si elle repose sur des compétences inhérentes au répertoire langagier de l'apprenant transférables en partie vers la langue cible, nécessite également une sensibilisation et une formation afin d'être optimisée.

En considérant l'ensemble du courant intercompréhensif, Encarnación Carrasco (2010 : 8) recense cinq principes récurrents et partagés par les différentes versions de la démarche intercompréhensive :

- **La dissociation des habiletés langagières**
- **La mobilisation des connaissances, notamment langagières, préalables de l'apprenant**
- **La prise en compte de la parenté linguistique comme « *levier pédagogique* »**
- **« *L'appréhension intégrée, intégratrice, plurielle et dialectique de la didactique des langues [qui] remplace une vision compartimentée et étanche des enseignements linguistiques formels* »**
- **Le rôle actif donné à la compréhension, considéré comme « *apte à viser la construction du sens* » permettant de « *gérer convenablement l'ambiguïté et l'approximation*».**

[18] http://apic.onlc.fr/

[19] Galatea (1991) est une « *méthode d'entraînement à la compréhension des langues romanes [sur CD-Rom] qui aspire à l'optimisation du potentiel cognitif de l'apprenant grâce à l'actualisation de ses pré-acquis* […] *et à la mise à profit de la similitude linguistique* » (Carrasco E., 2006).

[20] Carrasco E. (2006) : L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs *Galatea* et *Galanet* (CD-Rom et plate-forme collaborative) In *La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*. Synergies Europe Revue du Gerflint Numéro 1– 2006.

[21] Manzo S. (2005) : Recours à l'intercompréhension en langues romanes dans l'enseignement/apprentissage du FLE et Griot, P. (2008) : Intercompréhension en langues romanes et FLE : Galanet comme support d'enseignement apprentissage du Français Langue Etrangère.

L'Apic propose quant à elle une liste des principes didactiques de l'intercompréhension[22] :

1. Nous ne parlons pas la même langue... 4 possibilités pour échanger

2. Les compétences

3. Le contrat

4. La compréhension des textes écrits

5. Les textes

6. La transparence

7. Le continuum

8. L'esprit de débrouillardise

9. ***Le transfert***

10. ***L'approximation***

11. ***Les résultats***

Pour résumer, l'approche de cette association consiste, en se limitant aux documents écrits, à proposer un accès progressif du sens de textes écrits dans d'autres langues romanes à des francophones n'ayant pas étudié ces langues. L'APIC insiste sur la notion de « continuum » qui s'oppose au cloisonnement traditionnel des langues en général et des langues romanes en particulier. A l'inverse, les auteurs du site estiment que les compétences acquises dans une langue sont transférables dans la compréhension d'une langue apparentée. Ils insistent également sur l'utilisation de la transparence entre langue source et langue(s) cible(s) afin d'accéder au sens du texte, tout en soulignant l'importance de la non exhaustivité de la compréhension qui permet à « l'apprenant » de se concentrer sur les similitudes plutôt que sur les divergences, l'aidant ainsi à accéder au sens global du texte.

Comment, dès lors, permettre aux apprenants en FLE sensibilisés à l'intercompréhension entre langues romanes de mobiliser les atouts que peut constituer cette dernière dans leur apprentissage? Comment, dans le cas précis qui nous occupe, mobiliser la

[22] http://apic.onlc.fr/

parenté espagnol-français dans l'apprentissage du FLE? Afin de répondre à cette question, nous allons chercher à déterminer des aspects inhérents à l'intercompréhension (ou pouvant y être associés) susceptibles d'être observés dans des ressources de FLE en ligne. Nous avons listé quatre axes que nous allons chercher maintenant à présenter et à expliciter avant de réfléchir à leur utilisation concrète pour l'apprentissage du FLE :

1. La transparence entre la langue source et la langue cible apparentée
2. La place accordée à la langue source dans les réponses de l'apprenant
3. La prise en compte de l'approximation de la compréhension écrite ou orale
4. La dimension culturelle

1.3.1 La transparence entre la langue source et la langue cible apparentée

Cette notion a été abordée précédemment. La parenté lexicale mais aussi grammaticale peut être mobilisée par l'apprenant pour accéder au sens des textes et des documents sonores (ou des propos de son interlocuteur). La transparence entre la langue cible et la langue source permet également à l'apprenant de découvrir la grammaire et le vocabulaire de la langue cible puis d'en comprendre les structures syntaxiques. Même si Encarnación Carrasco et Monica Masperi (2004) ont démontré que la perception de la transparence est avant tout subjective et dépend largement de facteurs psycholinguistiques, les congénères transparents constituent des « *amarres sémantiques* » importantes (Carrasco, E., Masperi, M., 2004).

Cette mobilisation de la transparence entre les deux langues peut concerner plusieurs aspects du contenu des supports du cours ou de la ressource en ligne. Il peut bien sûr s'appliquer aux textes et documents authentiques choisis par l'enseignant. L'activité langagière de compréhension orale peut également être exploitée grâce à la transparence, même si cet aspect a moins été développé et étudié à ce jour que la compréhension écrite (Blanche-Benvensite, 2006). La transparence peut aussi être mobilisée pour un apprentissage de la grammaire ou de certaines expressions idiomatiques. Enfin, un autre aspect à prendre en compte est la formulation des consignes et des explications des exercices. En effet, si elle est exprimée en langue cible, une consigne transparente peut rassurer l'apprenant en le mettant dans une situation de confort où l'accès au sens de ce qu'on lui demande de faire sera facilité.

Nous précisons à nouveau que si la transparence lexicale entre le français et l'espagnol peut être mesurée par les spécialistes, elle reste subjective quant à sa perception par l'apprenant. Elle ne peut donc aucunement déterminer l'usage qu'en fera l'apprenant dans sa stratégie de compréhension (Carraso, E., Masperi, M., 2004 : 135).

1.3.2 La place accordée à la langue source dans les réponses de l'apprenant

Le CECR dissocie clairement les cinq types d'activités langagières. En effet, si l'on cherche par exemple à mesurer les compétences de compréhension orale et écrite d'un apprenant, ce dernier ne doit pas être pénalisé par son éventuel manque de compétence en expression écrite ou orale lorsqu'il doit montrer qu'il a compris un message écrit ou oral.

L'intercompréhension admet quant à elle le recours à la langue source de l'apprenant. Dans une brochure de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France consacrée à l'intercompréhension[23], les auteurs insistent sur l'importance de considérer la langue de l'apprenant en ce qui concerne l'apprentissage des compétences réceptives. Cette place accordée à la langue source dans l'apprentissage des langues ou en tout cas de la compétence de compréhension peut être l'objet d'une observation détaillée dans des ressources de FLE en ligne.

Enfin, dans sa présentation du projet Galatea, Encarnación Carrasco (2006 : 168) évoque parmi les choix méthodologiques « *la stimulation de la découverte active de l'inconnu linguistique et culturel par le biais de la sollicitation et la mise à profit du potentiel cognitif de l'apprenant : c'est-à-dire de ses connaissances préalables sur le monde, académiques et surtout langagières (lexicales en particulier mais aussi discursives, textuelles et autres)* ». Le recours à la langue cible semble favoriser largement cette approche.

1.3.3 La prise en compte de l'approximation de la compréhension écrite ou orale

L'approximation est un élément essentiel de l'intercompréhension. Le locuteur d'une langue donnée qui cherche à se sensibiliser à l'intercompréhension avec une langue

[23] L'intercompréhension - Délégation générale à la langue française et aux langues de France -brochure du 6/01/06.

apparentée doit dans un premier temps se concentrer sur les similitudes et non sur les différences entre la langue source et la langue cible. Il doit pour cela ne pas s'occuper des termes lexicaux qu'il ne comprend pas en les remplaçant par des mots vides et chercher à avoir une compréhension globale du document étudié . Avec la pratique, la proportion de ces derniers est amenée à se réduire de manière significative[24].

Claire Blanche-Benveniste[25] a souligné que l'approximation était une stratégie très efficace et immédiatement rentable pour l'accès à la compréhension des langues voisines. Elle a précisé que cette stratégie était également utilisée dans la compréhension écrite en langue maternelle, notamment dans des documents dont le lecteur ne maîtrise pas l'aspect technique. L'approximation serait donc un processus cognitif naturel mobilisé pour la compréhension de la langue maternelle.

Ces différents arguments montrent l'importance de la place à accorder concrètement à l'approximation dans les activités langagières en classe de langue.

1.3.4 La dimension culturelle

L'intercompréhension entre langues romanes suppose aussi l'existence d'une communauté culturelle romanophone qui se vit également dans des non-dits et des références culturelles communes. En tant qu'enseignant[26], il est toujours surprenant de voir qu'il est rarement nécessaire d'expliciter des consignes d'activités aux étudiants romanophones, notamment italiens, tandis qu'il faut souvent les justifier et les expliquer longuement aux autres apprenants, asiatiques mais aussi anglophones ou germanophones[27].

Jean-Pierre.Chavagne (2006) estime que l'intercompréhension en langues romanes implique « *une nouvelle dialectique, une culture linguistique, un humanisme* » basés notamment sur une « *culture linguistique et* [une] *langue culturelle* ». Claire Blanche Benveniste (2006) insistait pour sa part sur le fait que la compréhension d'autres langues

[24] http://apic.onlc.fr

[25] Claire Blanche-Benveniste : Le français dans le monde (juillet-août 2005)

[26] Nous reprenons ici un extrait d'un dossier réalisé dans le cadre du cours de M. Degache (Didactique du français parmi les langues romanes - Université Stendhal-Grenoble 3).

[27] Nous pouvons citer l'exemple de jeux de rôles sous forme de débats contradictoires. Le fait de défendre de façon motivée (quitte à interrompre son interlocuteur) un point de vue « imposé » par le professeur est souvent mieux perçu par les apprenants romanophones.

romanes « [pouvait] *développer un nouveau sentiment d'identité en faisant comprendre qu'il existe une « super-langue » commune dont les réalisations sont assez faciles à démontrer* ».

En plus d'une parenté linguistique, l'intercompréhension suppose donc une parenté culturelle permettant une sorte de « dialogue interculturel implicite ». La compréhension passe en effet également par des implicites culturels et des références communes façonnés par l'histoire et la langue des locuteurs.

Cette réflexion suppose l'utilisation concrète de cet aspect de la didactique des langues parentes (romanes en l'occurrence) dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, le recours à des aspects culturels peut rendre l'apprentissage plus accessible à l'apprenant romanophone et ainsi accroître sa motivation dans l'apprentissage d'une langue voisine.

D'autres critères liés à l'intercompréhension mobilisables dans la didactique d'une langue voisine pourraient bien sûr venir compléter cette liste non exhaustive. Nous pouvons par exemple citer la motivation de l'apprenant. Stefania Manzo (2005) a ainsi observé que dans le cadre d'un cours de FLE ayant recours à l'intercompréhension par le biais de la plateforme Galanet on constatait une « *amélioration* […] *assez généralisée de la motivation et* [une] *plus grande motivation de départ pour ceux qui connaissaient/étudiaient déjà plusieurs langues romanes* ». Ce critère, bien que fondamental dans la perspective d'une didactique de langues en général et voisines en particulier s'inscrivant dans le recours aux principes intercompréhensifs, n'est mesurable que dans le cadre d'entretiens avec des apprenants et ne rentre donc pas dans notre cadre de recherche présent.

Nous venons de démontrer comment l'intercompréhension entre langues romanes pouvait jouer un rôle dans l'apprentissage du FLE et plus particulièrement lorsque ce dernier s'adresse à un public hispanophone (en mobilisant la parenté espagnol français). Nous avons également dégagé quatre critères (transparence, langue source, approximation, dimension culturelle) de ce recours à l'intercompréhension dans l'apprentissage du FLE pour un public hispanophone qui vont pouvoir servir de passerelle entre les principes intercompréhensifs et la structure des exercices en ligne.

Une fois ces axes intercompréhensifs dégagés, il convient d'essayer de les mobiliser dans un objectif de didactique des langues voisines. En effet, ces derniers peuvent constituer un levier pour l'acquisition de compétences dans les activités langagières de réception que

suppose l'apprentissage d'une langue, permettant ainsi une meilleure sensibilisation à la langue cible voisine étudiée.

Il nous faut donc analyser concrètement si ces critères sont observables dans des ressources de FLE en ligne pour un public hispanophone, notre hypothèse de travail étant que, suite à l'observation préalable des ressources en FLE sélectionnées, ces quatre axes peuvent être facilement identifiables. Nous développerons ce point dans la deuxième partie.

Pour clore cette première partie, nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif décrivant notre objet d'étude, les concepts utilisés, leurs liens avec les principes intercompréhensifs[28] et leur mise en relation dans l'observation concrète de ressources en ligne.

[28] Le principe intercompréhensif d' « *appréhension intégrée, intégratrice, plurielle et dialectique de la didactique des langues* » (Carrasco E., 2006) ne sera pas pris en compte puisque ce mémoire traite de la seule parenté entre langue source (espagnol) et langue cible (français).

1.4 Récapitulatif de l'objet d'étude

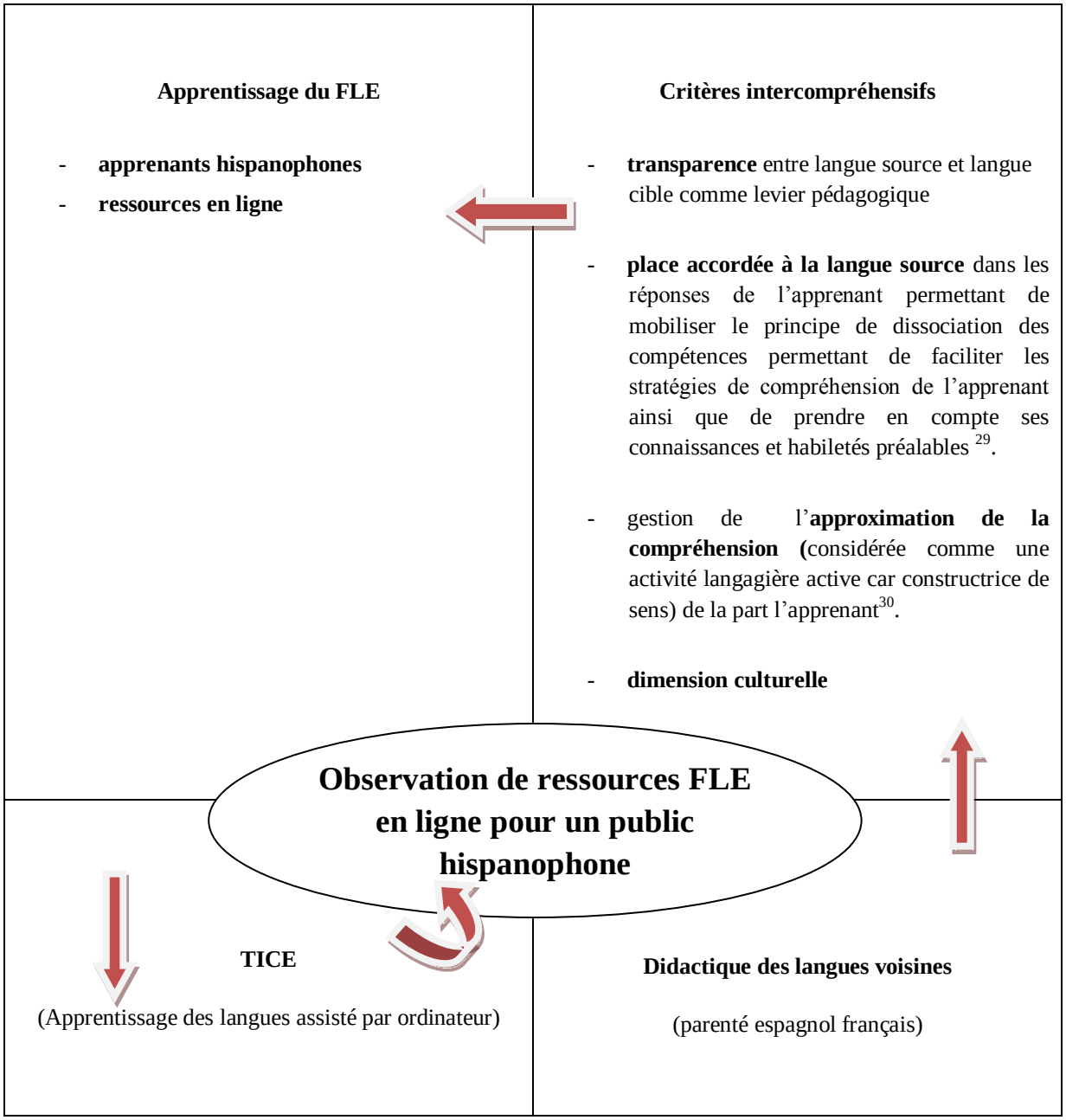


Schéma 1 : didactique des langues voisines, intercompréhension, FLE et TICE

Comme nous l'avons indiqué précédemment, notre objectif est d'observer des ressources d'activités FLE en ligne pour hispanophones et de déterminer si les

[29] Nous incluons ici les habiletés langagières en langue source.

[30] Carrasco E. (2010).

caractéristiques de l'intercompréhension permettant d'optimiser la parenté romane espagnol-français peuvent y être observées.

L'intercompréhension suppose une série d'atouts hypothétiquement mobilisables pour l'apprenant en didactique des langues voisines (tel est notre postulat). D'après ces principes intercompréhensifs, nous avons dégagé quatre critères que nous allons chercher à observer dans des ressources pédagogiques : la transparence entre la langue source et la langue cible apparentée, la place accordée à la langue source dans les réponses de l'apprenant, la prise en compte de l'approximation de la compréhension écrite ou orale et la dimension culturelle.

Notre mémoire a pour cadre la didactique du FLE et se base sur trois critères : un public, une approche et un type de ressources. Il s'agit d'un public d'apprenants hispanophones utilisant les supports observés. L'âge, le statut, le niveau et le cadre institutionnel de ce public varient en fonction des sites et des exercices observés. Nous nous appuierons pour cela sur la notion de dissociation des compétences; elle nous permettra ainsi d'isoler les activités langagières de compréhension écrite et orale. Enfin, le type de ressources observées consiste en une série d'exercices autocorrectifs de FLE en ligne.

Le domaine d'observation sera les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), et plus particulièrement l'apprentissage des langues assisté par ordinateur. Nous observerons des ressources de FLE en ligne pour un public hispanophone. Nous chercherons plus particulièrement à analyser une série d'activités pédagogiques prélevées sur cinq sites de FLE conçus (spécifiquement ou en partie) pour un public hispanophone afin d'y observer des traces des quatre axes intercompréhensifs convoqués. Nous avons pour cela sélectionné dans chacun des sites dix-neuf exercices des éléments constitutifs communs (dimension culturelle, titre, formulation de consignes, type d'exercice, retours évaluatifs) que nous mettrons en rapport avec les quatre axes intercompréhensifs définis précédemment.

2. Recueil des données et méthodologie : TICE, les ressources en ligne observées

Ce chapitre se compose de deux parties. Nous allons présenter tout d'abord les ressources de FLE pour hispanophones en ligne sélectionnées pour notre observation. Puis nous indiquerons et expliciterons comment observer et mesurer les quatre critères déterminant le recours à l'intercompréhension évoqués dans le précédent chapitre (la transparence entre la langue source et la langue cible apparentée, la place accordée à la langue dans les réponses de l'apprenant, la prise en compte de l'approximation de la compréhension écrite ou orale et la dimension culturelle).

2.1 Ressources / sites sélectionnés pour l'observation

2.1.1 ACAO/ ALAO/formation en ligne

Dans le domaine des recherches sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement/apprentissage des langues), François Mangenot[31] distingue trois sous-domaines : ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), ACAO (Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur) et formation en ligne.

L'ALAO peut être défini comme « *la recherche et l'étude d'applications de l'ordinateur à l'enseignement-apprentissage des langues* » (Lévy, 1997 cité par Mangenot). Ce sous-domaine concerne donc l'ensemble des ressources de langue impliquant un recours à l'ordinateur (didacticiels, Internet…). Nous reviendrons sur les catégories de ressources disponibles en ligne. Depuis les années 90 et notamment l'utilisation généralisée d'Internet, le recours aux activités sur ordinateur dans l'apprentissage en général, et des langues en particulier, a connu un développement exponentiel. L'ordinateur est désormais présent dans de nombreuses situations d'apprentissage des langues (salles de classe, formations à distance, autoformation) et fait partie intégrante des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Le champ de recherche de l'ACAO est quant à lui défini de la manière suivante: « *recherches concernant l'apprentissage dans le contexte d'activités collaboratives et les moyens d'encourager cet apprentissage à travers les technologies* » (colloque mondial CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning), 2005, cité par Mangenot). Ces

[31] Mangenot, F. (2010) : Recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur et en FOAD. Cours de Master 2 en didactique des langues.

activités collaboratives peuvent se faire sous forme d'échanges synchrones (communication orale par webcam par exemple, clavardages…) ou asynchrones (forums, courriels...). Dans le domaine de l'intercompréhension, Galanet, qui est un « *projet européen (Socrates-Lingua 2) dont l'objectif est de développer une formation à partir d'une plateforme Internet pour pratiquer et* [augmenter] *l'intercompréhension entre locuteurs de 4 langues romanes (espagnol, français, italien, et portugais*) » (Quintin, 2003), s'inscrit dans le champ de ce sous-domaine. Les personnes participant aux différentes sessions Galanet communiquent en général par clavardages en vue d'élaborer un projet commun (publication d'un « *dossier de presse* »). De nombreuses recherches ont été effectuées à partir de l'observation d'interactions sur Galanet (www.galanet.eu). Les recherches en ACAO montrent l'apport des nouvelles technologies dans l'apprentissage ainsi que la richesse des activités collaboratives qui permettent une communication authentique dans les langues étudiées.

Enfin, la Commission Européenne[32] définit la formation en ligne (ou e-learning) comme « *l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance* ». L'office québécois de la langue française parle quant à lui d'« *apprentissage en ligne* » qu'il définit comme un « *mode d'apprentissage basé sur l'utilisation des nouvelles technologies, qui permet l'accès à des formations en ligne, interactives et parfois personnalisées, diffusées par l'intermédiaire d'Internet, d'un intranet ou autre média électronique, afin de développer les compétences, tout en rendant le processus d'apprentissage indépendant de l'heure et de l'endroit*». Comme le rappelle François Mangenot (2010), la formation en ligne constitue un objet d'étude très large. Il peut concerner par exemple l'analyse des échanges pédagogiques en ligne ou le degré de « *médiation humaine* » dans l'apprentissage en ligne.

L'objet d'étude abordé dans ce mémoire concerne plus spécifiquement l'ALAO. En effet, nous avons cherché à observer un certain nombre de ressources Internet destinées à un public hispanophone. L'objectif est d'observer ces ressources afin de déterminer la présence ou l'absence des critères d'apport optimal de l'intercompréhension dans l'apprentissage du FLE et de vérifier la validité de ces critères. Le champ de la recherche sur la formation en ligne n'appartient donc pas (complètement) à notre recherche. De plus, l'ACAO et l'observation d'interactions collaboratives lors de sessions Galanet, bien que constituant une source documentaire très riche du fait des recherches antérieures, a déjà été observé dans

[32] http://ec.europa.eu/

une optique de recours à l'intercompréhension dans l'apprentissage du FLE pour un public hispanophone[33]. Telles sont les raisons pour lesquelles nous avons choisi, dans notre recherche, de circonscrire le champ d'observation des TICE à l'ALAO en nous limitant à des ressources disponibles sur Internet dont nous allons à présent définir les différentes catégories existantes.

2.1.2 ALAO : classification des ressources en ligne

Les ressources d'activités d'apprentissage des langues peuvent êtres classées en plusieurs catégories. Nous reprenons ici la classification de François Mangenot[34] :

- Les **tests** en ligne permettent soit une évaluation diagnostique soit une auto-évaluation ponctuelle. Leur caractère autocorrectif ne permet que de mesurer certains aspects du niveau de langue : grammaire, lexique, compréhension écrite et orale.

- Les **exercices** offrent à l'étudiant la possibilité de s'entraîner sur un aspect langagier déterminé. Ils peuvent concerner des points de grammaire ou de lexique, ou de compréhension orale ou écrite (ce sont là les exercices les plus fréquents). Les exercices peuvent être de plusieurs types : QCM, exercices lacunaires, remise en ordre, appariement. Enfin, ce type de ressources ne repose pas nécessairement sur l'exploitation de documents authentiques[35].

- Les **tâches fermées** s'apparentent aux exercices et permettent de travailler les mêmes aspects à ceci près qu'elles impliquent l'utilisation de documents authentiques supposant la consultation de liens externes.

---

[33] Manzo, S. (2005) : Recours à l'intercompréhension en langues romanes dans l'enseignement/apprentissage du FLE, mémoire de Master 1 et Griot, P. (2008) : Intercompréhension en langues romanes et FLE : Galanet comme support d'enseignement apprentissage du Français Langue Etrangère.

[34] Mangenot F. (2006) : *Internet et classe de langue*, Paris, CLE International.

[35] *"*[Un] *document authentique est un document écrit, audio ou audiovisuel destiné au départ à des locuteurs natifs mais que l'enseignant collecte pour l'utiliser dans des activités qu'il va proposer en classe. Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original"*. (Aslim-Yetis, V. 2010 : Le document authentique en classe de FLE. Synergie Canada n°2 – 2010).

- Les **tâches ouvertes** impliquent également l'exploitation de documents en ligne mais ont pour finalité des activités de production orale ou écrite.

- Les **cours en ligne** peuvent concerner des cours généraux de langue, des compétences partielles ou encore des cours de français sur objectifs spécifiques.

Un site de ressources peut avoir recours à plusieurs types de catégories ou au contraire se concentrer sur une seule d'entre elles. Nous utiliserons cette classification lors de la description ultérieure des cinq sites étudiés car elle nous permettra de catégoriser les sites sélectionnés lorsque nous chercherons à observer les axes définis précédemment.

2.1.3 Sites sélectionnés et justification de ces choix

Afin de constituer un échantillon représentatif des sites de ressources de FLE en ligne destinés à un public hispanophone, nous avons sélectionné les sites suivants :

- 1. Curso de francés
  www.frances-online.de/gramatica/contenido/contenido_curso_de_frances.htm

- 2. La chanson en cours de FLE
  http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/chansons/

- 3. Aula interactiva de francés
  http://perso.wanadoo.es/e/leonardofrances/exercices.htm

- 4. El tinglado- Blog de aula
  www.tinglado.net/?category=Franc%E9s

- 5. Curso básico de francés
  www.aulafacil.com/Frances-con-videos-gratis/Curso/curso-frances-videos.htm

Pour procéder à cette sélection, nous avons retenu un certain nombre de critères. Nous avons tout d'abord choisi une liste de sites suffisamment diversifiés afin d'obtenir un panel

le plus large possible. Ensuite, les sites devaient être assez conséquents et riches en activités afin de constituer un corpus observable suffisant.

Pour nous assurer qu'un site s'adressait à un public hispanophone, nous avons bien entendu observé si les informations (ou certaines d'entre elles) y étaient en espagnol notamment sur la page d'accueil. Si les sites « Curso básico de francés » et « Curso de francés » s'adressent exclusivement à des apprenants hispanophones tout au long des activités du site, « Aula interactiva de francés » et « El tinglado- Blog de aula » sont rédigés en espagnol uniquement sur les pages d'accueil. Les exercices en eux-mêmes sont rédigés en français et sont donc également accessibles aux apprenants non-hispanophones. Enfin, le site « La chanson en cours de FLE » correspond à un choix quelque peu différent. Nous avons choisi de sélectionner ce site, bien connu des professeurs de FLE, pour son originalité (dont nous parlerons au moment de la présentation détaillée du site même s'il ne s'adresse pas uniquement à un public hispanophone (le site est rédigé à 100% en français)). Néanmoins l'auteure, Carmen Vera, est professeure agrégée de l'Ecole Officielle de Langues et professeure à l'Ecole Officielle d'Hellin (Espagne) : une partie importante du public utilisant ce site est donc hispanophone.

Enfin, le dernier critère de sélection est l'accessibilité du site pour des apprenants (autoformation ou autodidaxie) ou des enseignants (intégration de l'utilisation d'un des sites dans un cours de langue en présentiel ou à distance). Ces sites sont facilement accessibles via des moteurs de recherche à partir de mots clés en espagnol (*Curso de francés, francés « on-line »*…). Sur les cinq sites retenus, les différentes catégories d'activités se répartissent de la manière suivante :

	tests	**exercices**	**tâches fermées**	**tâches ouvertes**	**cours en ligne**
1. Curso de francés		X			X
2. La chanson en cours de fle		X	X		
3. Aula interctiva de francés	X	X	X	X	X
4. El tinglado- blog de aula	X	X			X
5. Curso básico de francés		X			X

Tableau 3 : activités proposées sur 5 sites de FLE pour hispanophones

2.2 Présentation et description des sites

Nous allons à présent procéder à une description détaillée des cinq sites susmentionnés (une sorte de fiche d'identité) afin d'obtenir un certain nombre d'informations : les auteurs, les institutions abritant le site, l'approche pédagogique revendiquée, le recours ou non à la langue source de l'apprenant, le type d'activités proposées, la prise en compte d'une dimension culturelle dans l'apprentissage.

Chaque site ne nous livrant qu'une partie (différente) de toutes ces informations, c'est le contenu des sites qui déterminera, pour chacun d'entre eux, la structure des observations.

2.2.1 Curso de francés

www.francesonline.de/gramatica/contenido/contenido_curso_de_frances.htm



Capture d'écran 1 : page d'accueil du site « Curso de francés » (© infos 24)

Ce site est diffusé par une société (infos24) basée en Allemagne qui propose des cours de français (mais également d'allemand, d'anglais et d'italien sur des sites voisins) en ligne pour des apprenants hispanophones et plus globalement des cours de langues pour des locuteurs de langues diverses. Des cours d'espagnol pour francophones sont ainsi disponibles sur un site voisin (www.espagnol-online.de).

Dans la rubrique «*ayuda* », les auteurs du site estiment qu'il y a trois points clés dans l'apprentissage d'une langue:

- S'habituer au système phonétique. Sans pour autant avoir recours à une démarche contrastive entre le français et l'espagnol, les auteurs soulignent la spécificité de la langue française du fait du nombre de phonèmes (notamment vocaliques) important.
- Acquérir un lexique de base estimé entre trois et quatre mille mots.
- Apprendre la grammaire.

Dans leur conception de l'apprentissage du français, les auteurs insistent sur la parenté linguistique entre l'espagnol et le français, et plus globalement entre langues romanes. Sur le site, cette parenté est largement soulignée notamment d'un point de vue grammatical. Les auteurs soulignent ainsi que la grammaire française est plus accessible pour un Italien ou un Espagnol que pour un Anglais ou un Allemand. A l'inverse, ils insistent sur la difficulté de la prononciation du français pour des apprenants hispanophones. Le site insiste également sur la difficulté de l'orthographe du français mais aussi sur le fait que la France (et donc l'apprentissage du français) évoque souvent une dimension historique et culturelle. Le site accorde donc une grande importance aux aspects d'ordre culturel.

Dans sa partie spécifiquement liée à l'apprentissage, le site se compose de trois parties (les onglets sont en français mais ils sont traduits en espagnol lorsqu'on met le curseur dessus) :

- Grammaire
- Promenade
- Littérature

La partie **grammaire** se compose de dix-neuf chapitres consacrés chacun à un ou plusieurs point(s) de grammaire précis à l'exception des deux premiers chapitres qui concernent les difficultés phonétiques du français. Ces deux chapitres contiennent par ailleurs des vidéos de présentation en français sous-titrées avec transcriptions et explications grammaticales. D'un point de vue général, l'ossature pédagogique du site repose sur la grammaire contrastive (comparaison grammaticale de la langue source et de la langue cible, en l'occurrence l'espagnol et le français). Toutes les explications grammaticales sont en langue source (espagnol) et tous les termes et phrases sont traduits en espagnol.

A la fin des différents chapitres, des exercices de grammaire sont proposés et les corrections sont données à l'écrit et à l'oral (l'apprenant doit cliquer sur l'une des deux icônes pour obtenir la réponse) même si les réponses de certains exercices sont montrées à

l'écrit de façon « traditionnelle » (en cliquant sur « *mostrar solución* »). Il est à préciser que des supports audio (enregistrement des phrases que l'apprenant a sous les yeux) sont utilisés pour certains exercices.

Ce cours repose sur un support écrit mais une grande place est accordée à la dimension orale. En effet, dans les tableaux intitulés « *resumen* », « *ejemplos* » et « *ejercicios* », tous les termes grammaticaux et les phrases écrites en français peuvent être écoutés directement en cliquant sur une icône située sur la page.

Chaque chapitre est construit sur un schéma globalement similaire : considérations générales sur le point étudié insistant sur les similitudes ou les divergences entre l'espagnol et le français (et parfois l'italien), explications et fonctionnement du point de langue étudié illustré par des exemples, exercices.

La spécificité de ce site est donc de partir du système grammatical de la langue source de l'apprenant puis d'analyser celui de la langue cible de manière contrastive en prenant en compte les difficultés prévisibles de l'apprenant liées aux divergences des deux systèmes ou à l'inverse en en mobilisant les similitudes dans l'apprentissage.

La partie **promenade** est consacrée à la visite virtuelle de sites ou d'autres éléments touristiques de pays francophones (« *Bruxelles, Les environs de Montpellier, Le tour de France 2009 aux alentours de Bourg St Maurice, Paris méconnu, Le Paris classique, Les Îles de la Madeleine au Canada, Promenade au Québec »).* Les supports visuels présentés (photos et documents complémentaires) ne sont pas des documents authentiques puisqu'ils ont été réalisés par Info24. Ces promenades consistent en des visites virtuelles guidées de ces différents sites. Une série de photos et parfois de documents informatifs (cartes, descriptifs, programmes[36]) montrent différents aspects de la visite.

A chaque photo correspond un commentaire audio que l'apprenant peut activer comme il le souhaite. L'apprenant peut faire défiler les photos à son rythme et actionner les supports audio de la même manière. Les documents audio sont en français et le texte qui apparait sur la droite est en français par défaut : lorsque que l'on met le curseur sur le texte en français, celui –ci est remplacé par le même texte en espagnol.

[36] Certains documents sont en allemand ou en anglais et n'ont pas été traduits, ce qui semble montrer paradoxalement que cette activité a été conçue pour l'ensemble des apprenants en FLE et pas seulement pour un public hispanophone.

Enfin, la partie **littérature** (qui déborde en fait du seul champ de la littérature) propose une série de documents authentiques à caractère musical, littéraire ou informatif. Elle se compose de quatre sections : poèmes (Beaudelaire), contes et nouvelles (Voltaire, Hugo, Daudet, Gauthier, Diderot, La Fontaine, Stendhal, Flaubert), musique (la Marseillaise, Bouchindomme) et articles de presse du journal Le Monde *(« Para un aprendizaje temprano de lenguas », « La imagen de la Francia a traves de la baguette », « La globalisación no ha resuelto nada »*). Les trois premières sections débutent par des informations historiques et des courtes biographies des auteurs (en espagnol).

Dans les quatre sessions, tous les documents sont présentés sous forme orale (fichier MP3) et écrite (textes bilingues : texte authentique original sur la colonne de gauche et traduction en espagnol sur la colonne de droite). Certains de ces documents audio sont téléchargeables.

En plus des trois types d'activités décrites précédemment, ce site a également pour vocation de développer les compétences de communication des apprenants. En effet, il propose aussi des outils de communication synchrone (clavardage) et asynchrone (forum). Il est en effet proposé aux apprenants utilisateurs du site de communiquer avec des locuteurs natifs (francophones en l'occurrence). Plus globalement, il est possible de se rendre sur un chat ou un forum en indiquant sa langue maternelle et en choisissant la langue d'échange.

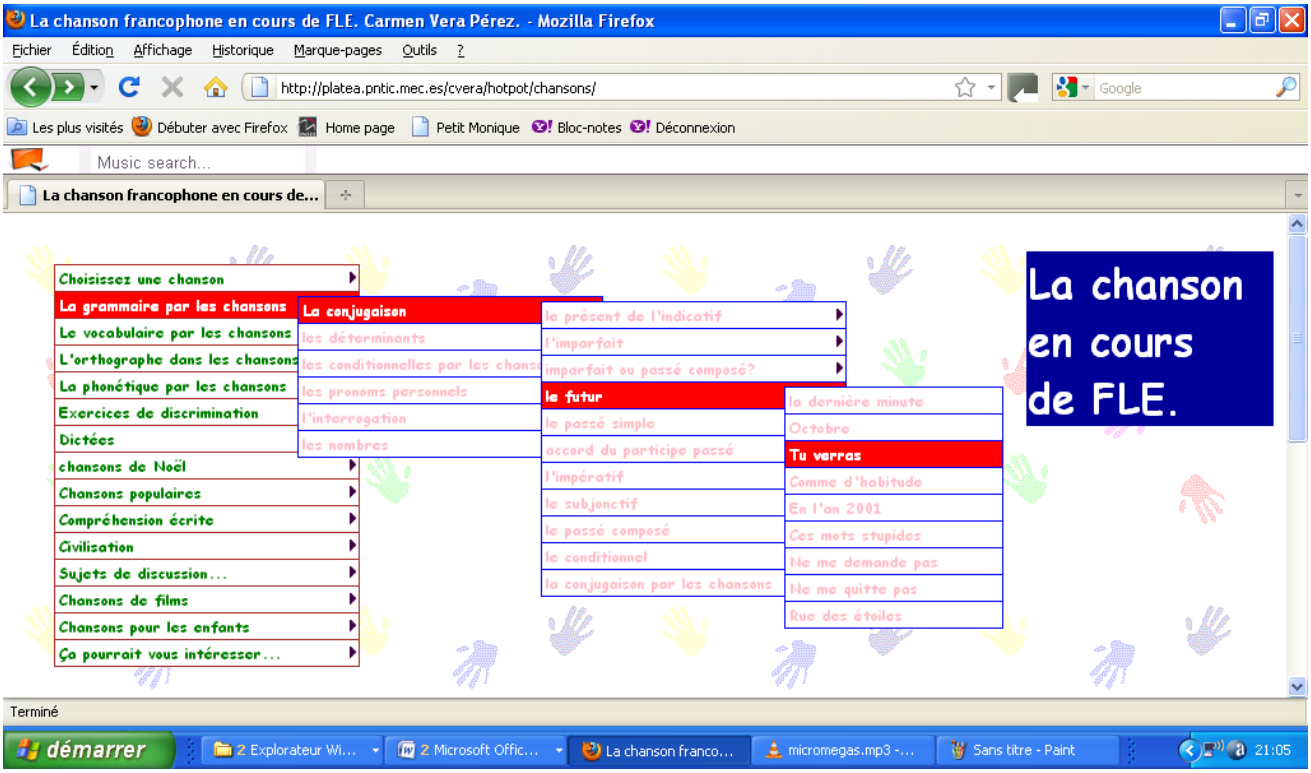
Ce premier site possède donc les caractéristiques suivantes. Il est tout d'abord, en dehors des éléments linguistiques étudiés, totalement écrit en langue source (espagnol) : présentations, explications, métalangage, consignes. On observe également une utilisation systématique de la grammaire contrastive ainsi que de la traduction des énoncés en langue cible. De plus, les activités proposées consistent souvent en des exercices de traduction (et notamment de thème). La méthode choisie par les auteurs de ce site évoque donc en ce sens la méthode traditionnelle de grammaire-traduction.

Ce site accorde néanmoins une place très importante aux compétences de compréhension orale, notamment en utilisant de nombreuses ressources audio et, dans une moindre mesure, vidéo. Une certaine approche communicative est également revendiquée puisqu'on invite les apprenants à s'entretenir avec des locuteurs natifs de manière synchrone (clavardage avec webcam, permettant ainsi une communication orale ou écrite) ou asynchrone (forum) même s'il n'y a pas vraiment de lien direct avec le cours.

Enfin, la dimension culturelle est prise en compte de manière significative mais le site ne propose pas de regard croisé entre cultures hispanophone et francophone

2.2.2 La chanson en cours de FLE

http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/chansons/



Capture d'écran 2 : page d'accueil du site « La chanson en cours de FLE » (© Carmen Vera)

Ce deuxième site constitue un réservoir important d'activités pour un travail à partir de chansons en français (tant au sein d'une classe en présentiel que dans le cadre d'une formation à distance). L'étude des chansons permet en effet d'aborder un éventail très large d'activités, de points de langue et de thèmes de civilisation. Les chansons permettent par exemple d'associer et de croiser simultanément des activités langagières distinctes : compréhension orale, lexique et compréhension écrite. En classe de FLE (en présentiel ou dans une configuration de cours à distance avec un échange synchrone), elles représentent souvent un document déclencheur intéressant et motivant pour les apprenants.

« La chanson en cours de FLE » a été conçu par Carmen Vera Pérez, docteure en philologie française et professeure à l'Ecole Officielle des langues d'Hellin (Espagne) qui a par ailleurs crée un autre site Internet qui recense un grand nombre de ressources en FLE

classées par thèmes[37]. Comme nous l'avons indiqué précédemment, ce site n'est pas spécifiquement destiné à un public hispanophone et il est rédigé uniquement en français. Seule une information nous laisse supposer que des apprenants hispanophones l'utilisent régulièrement : il s'agit d'une information expliquant comment télécharger des fichiers pour utiliser le site de manière optimale. Cela dit, l'auteure est espagnole et travaille dans une école de français en Espagne : ce site est donc probablement largement utilisé par des hispanophones. L'auteure mentionne d'ailleurs dans les pages consacrées aux ressources complémentaires certains exercices proposés à ses élèves.

« La chanson en cours de FLE », entièrement rédigé en français (à quelques rares phrases près), repose sur un concept original : proposer des activités pédagogiques catégorisées exclusivement à partir de l'écoute de chansons et/ou de clips musicaux en français et des paroles écrites de ces morceaux. Il n'utilise par conséquent que des documents authentiques en puisant dans un répertoire très large de chansons françaises mais aussi francophones. La navigation sur le site fonctionne par arborescence (voir la capture d'écran ci-dessus). La page d'accueil contient en effet quinze items. Le premier est la liste des chansons présentes sur le site présentées par niveau puis par ordre alphabétique et la dernière est une rubrique de renseignements complémentaires. Les treize autres rubriques sont les types d'activités pédagogiques (grammaire, vocabulaire, orthographe, phonétique, exercices de discrimination, dictées, chansons de Noël, chansons populaires, compréhension écrite, civilisation, sujets de discussion, chansons de films, chansons pour les enfants).

L'un des intérêts de ce site est qu'il mobilise des éléments culturels et civilisationnels puisés dans des documents authentiques afin de proposer aux apprenants un travail sur un point de langue précis. En effet, chaque chanson, au-delà des seuls textes « engagés » est ancré dans une époque et un milieu socioculturel et fait écho une question culturelle. Les exercices liés à des aspects culturels sont par ailleurs largement représentés parmi la totalité des activités.

Ce site a également pour objectif de faire travailler plusieurs activités langagières et il ne propose pas que des activités de compréhension orale. Néanmoins, étant donné les supports sur lequel il repose, ces dernières sont omniprésentes et, en plus de constituer une rubrique spécifique, elles y occupent, à côté de l'aspect culturel, une place transversale. En

[37] http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recursosfrances.htm

effet, chaque exercice suppose l'écoute des paroles d'une chanson et par conséquent la compétence de compréhension orale est systématiquement mobilisée.

L'organisation en arborescence permet d'accéder aux activités à partir des treize rubriques initiales. Le cheminement entre la rubrique initiale et la chanson permettant de travailler l'activité correspondante sélectionnée nécessite un déroulement entre deux et quatre étapes (exemple : **civilisation** > les vacances > la fin des vacances > « **Lisa »).** Une fois la chanson sélectionnée, les exercices proposés dans les activités peuvent être de plusieurs types :

- **Exercices lacunaires** dans lesquels il faut choisir la bonne réponse parmi une liste de mots (il s'agit de l'exercice le plus fréquent, notamment pour les activités de compréhension orale).
- **Remises en ordre** (ce type d'exercice est par exemple utilisé pour les activités au sein des rubriques généralistes comme par exemple « sujets de discussion » et « civilisation »).
- **Ecriture de texte**. Cet exercice est utilisé dans les activités de dictées afin de reconstituer un texte.
- **Sélection d'une partie du texte** des paroles d'une chanson en cliquant dessus (pour les activités de phonétique notamment).

Ce site ne fonctionne pas pour autant en vase clos. En effet, en plus des quinze items présentés en première page, d'autres rubriques sont disponibles en bas de page : audioblog, email à l'auteur, ressources FLE en ligne et réseaux sociaux pour pratiquer le français. Son caractère coopératif lui permet donc de s'enrichir et de se renouveler régulièrement et de proposer aux apprenants le consultant d'explorer d'autres ressources ainsi que de rentrer en contact avec des locuteurs natifs par le biais des forums de discussion et des réseaux sociaux.

« La chanson en cours de FLE » ne constitue pas un cours en ligne et ne donne pas d'explications sur tel ou tel aspect du français (à l'exception de certaines activités qui proposent des révisions). Il n'a pas pour vocation de proposer un apprentissage graduel et progressif du français. Il s'agit avant tout d'un site d'entraînement à un certain nombre d'activités permettant une prise d'autonomie de l'apprenant, notamment dans le développement de sa compétence en compréhension orale et à la sensibilisation à des problématiques culturelles. Son point de départ semble être le potentiel pédagogique que représentent les chansons pour l'apprentissage du FLE. Seules certaines des rubriques généralistes (« *chansons pour les enfants* », « *chansons de films* », « *chansons de Noël* »,

« *choisissez une chanson* ») proposent un classement des chansons qu'ils contiennent par niveau (le niveau - débutant, moyen, avancé - est le premier critère de sélection dans la suite de l'arborescence). Les autres rubriques ne procèdent pas à des classements des ressources par niveaux. L'apprenant va donc s'orienter sur le type d'activité qu'il recherche et trouver finalement la chanson s'y rapportant (à moins bien sûr qu'il utilise l'Item « *choisissez une chanson* » et qu'il fasse une recherche par niveau puis par nom de l'auteur de la chanson).

Pour chaque exercice, l'apprenant peut vérifier s'il a bien répondu. Un corrigé est systématiquement fourni et à l'issue de l'exercice, l'apprenant se voit attribuer une note afin d'évaluer sa réussite éventuelle à l'exercice.

En résumé, ce site constitue un ensemble d'activités (principalement de compréhension) diverses à partir de l'écoute (et donc de la compréhension orale) de chansons francophones. Par conséquent, l'activité langagière de compréhension orale et la dimension culturelle jouent un rôle transversal dans l'exploitation des ressources par les apprenants. Le site est rédigé entièrement en langue cible (en français). Il ne constitue pas un cours et ne hiérarchise pas les activités selon une progression. L'approche de l'auteure est de proposer un ensemble d'exercices catégorisés par rubriques d'activités à partir de l'écoute de chansons en français.

2.2.3 Aula interactiva de francés

http://perso.wanadoo.es/e/leonardofrances/exercices.htm



Capture d'écran 3 : page d'accueil du site « Aula interactiva de francés »

© Lycée Léonard de Vinci de Majadahonda (Madrid)

Ce troisième site a été réalisé par le département de français du Lycée *Léonard de Vinci de Majadahonda* (Madrid). Il s'adresse à un public de collégiens et de lycéens espagnols dans un cadre scolaire déterminé. Il est donc destiné à un public hispanophone même s'il peut être utilisé par des apprenants ayant d'autres langues maternelles, les consignes étant majoritairement en français.

La page d'accueil propose neuf rubriques (« *ejercicios* », « *descargas* », « *intercambios* », « *literatura* », « *métodos* », « *enlaces* », « *trabajos de alumnos* », « *prensa* », « *fotos* »).

- *La rubrique « ejercicios »* propose un certain nombre d'activités pédagogiques à partir de supports en ligne (nous y reviendrons ultérieurement).

- « *Descargar* » met à disposition des apprenants de nombreuses ressources pédagogiques issues d'autres supports (méthodes de FLE, extraits d'œuvres littéraires). Un tableau donne pour chaque document le niveau de français auquel correspond l'activité (système scolaire espagnol), le type de document ou le point de langue abordé, des observations indiquant notamment la source du document, le format du document et le logiciel d'application et enfin la taille du document.

- « *Intercambios* » propose un service d'échanges linguistiques entre des élèves du lycée et ceux d'un lycée français. On peut y trouver également des informations sur des lieux touristiques français visités (ou susceptibles d'être visités bien que les dernières informations datent de 2004) par les élèves espagnols.

- La rubrique « *literatura* » propose des fiches pédagogiques sur des auteurs français et sur des périodes historiques ainsi que des extraits de textes littéraires. Des documents audio de lecture d'élèves du lycée sont quant à eux protégés et non consultables sans mot de passe.

- « *Métodos* » présente les différentes méthodes de français utilisées dans l'enseignement secondaire espagnol.

- Dans « *enlaces* », les internautes peuvent trouver un certains nombre de liens vers des ressources FLE en ligne à l'adresse de professeurs de FLE et/ou d'apprenants (bibliothèques en ligne, moteurs de recherche, activités pédagogique, presse francophone, tourisme…).

- « *Trabajos de alumnos* » présente des travaux d'élèves ainsi que des activités pédagogiques adressées à ces derniers.

- La rubrique « *prensa* » présente des articles de presse en français ou en espagnol contenant un intérêt de langue ou de civilisation pour les apprenants. Les auteurs proposent ainsi aux apprenants de bénéficier d'un regard interculturel croisé entre les sociétés française et espagnole.

- Enfin, « *fotos* » nous montre des photos d'élèves mais également d'échanges linguistiques.

Nous allons à présent nous intéresser plus particulièrement à la rubrique « *ejercicios* ». Nous pouvons visualiser le sommaire de cette rubrique dans la catégorie ci-dessus. Il se présente sous forme de tableau à trois colonnes dont les catégories sont formulées en espagnol. Toutes les autres informations du tableau sont en français. La première colonne indique le thème ou le titre des documents. La deuxième le point de langue abordé et/ou le type d'activité de chaque document. La troisième précise le niveau de français scolaire (système scolaire espagnol) auquel correspondent les différentes activités. Enfin la quatrième colonne fournit un certain nombre d'informations : thème abordé, type d'activité, logiciel requis pour utiliser le document… Le tableau contient en tout 43 activités qui sont soit des tâches (renvoyant vers des liens externes) soit des exercices (créés à partir de documents authentiques ou entièrement « fabriqués »). Le site datant de 2003, la pérennité des liens auxquels renvoient les tâches n'est pas complète. Sur la totalité des activités, trois ne peuvent ainsi être effectuées. La page « *ejercicios* » propose enfin cinq activités complémentaires, ce qui fait un total de 45 activités observables.

Les consignes sont généralement exprimées en français même si l'espagnol est utilisé pour les activités adressées aux niveaux les plus faibles (1° et 2° de ESO (Educación Secondaria Obligatoria) qui correspondent respectivement à la 5ème et à la 4ème au collège en France). Le contenu des activités et le point de langue abordé dans chacune d'entre elles sont très variés : ils peuvent ainsi bien concerner la compréhension (orale ou écrite) que le lexique ou des points de grammaire/conjugaison. De nombreuses activités sont construites à partir de documents authentiques, accordant ainsi une place importante à l'aspect culturel de l'apprentissage du français. La nature des exercices est également variée (remise en ordre, exercices lacunaires, QCM, appariements, réponse à des questions, mots croisés). La plupart des pages d'activités ne proposent que des tâches et des exercices mais certaines d'entre elles proposent au préalable de brefs rappels sur des points de langues.

Les activités sont basées sur des supports très variés. Il peut s'agir d'enregistrement audio (par exemple de chansons, de documents vidéo (publicités) ou de documents textuels). Certains documents sont authentiques tandis que les autres sont construits pour l'exercice.

Dans de nombreuses activités, la dimension cultuelle de l'apprentissage de la langue est largement prise en compte. Le site est également ouvert sur le reste de la toile et incite l'utilisateur à explorer d'autres sites (cyberenquêtes) lors de certaines activités.

Ce site, bien que conçu à l'adresse de collégiens et de lycéen dans le cadre du programme national officiel de l'enseignement secondaire en Espagne, reste néanmoins accessible à d'autres apprenants en FLE. Il propose de plus un grand nombre d'activités, basées sur des documents authentiques ou non. Il accorde enfin une place importante à la compréhension orale et à la dimension socioculturelle de l'apprentissage de la langue.

Nous limiterons nos observations ultérieures à la seule rubrique « *ejercicios* » car elle mobilise (à l'inverse des autres qui contiennent des documents de nature plus informative) une participation active et concrète des apprenants.

2.2.4 El tinglado - Blog de aula

www.tinglado.net/?category=Franc%E9s



Capture d'écran 4 : activité de FLE sur le site « El Tinglado-Blog de Aula » (©El Tinglado-Blog de aula)

Le site Internet « El Tinglado-Blog de aula » est un blog collectif fondé en 2006. Il regroupe des ressources pédagogiques en ligne de domaines très variés (le sommaire général présente ainsi 12 activités : sciences naturelles, français, anglais, orientation, expression artistique, général, langue-littérature, TIC, physique-chimie, histoire-géographie,

mathématiques, informations sur le site). Ce blog pédagogique est l'œuvre d'un collectif de professeurs espagnols de différentes matières et s'adresse à des élèves qui peuvent faire part de leurs commentaires au sujet des exercices proposés. Le but proclamé de ce blog est d'expérimenter de nouveaux outils de formation « *interactifs et multimédia* » à utiliser en classe sans pour autant suivre de programme officiel. Le caractère interactif appelle donc une réaction des apprenants (ou enseignants) utilisant le site afin de l'améliorer grâce à une réflexion collective et interactionnelle. La dimension multimédia permet quant à elle de profiter « *de toutes les potentialités des nouvelles technologies* » pour optimiser l'apprentissage (ou la pratique de cet apprentissage) en ligne.

La page d'accueil de la rubrique consacrée au FLE (dont l'auteur est José María Campo) consiste en une présentation de 39 activités (voir capture d'écran ci-dessus où est présentée la première). Les exercices apparaissent sans catégorisation thématique ou de niveau; ils sont classés de manière anti-chronologique au rythme des mises en ligne de l'auteur. La dernière activité date ainsi d'octobre 2007 tandis que la première a été mise en ligne en février 2006.

Les activités sont présentées selon le modèle suivant :

- **titre**
- brève **présentation** (en français ou/et en espagnol) **du contenu thématique et des aspects langagiers et lexicaux** proposés,
- onglet pour avoir des **informations complémentaires**,
- onglet pour consulter les **commentaires** éventuels **des utilisateurs**,
- **mots clés** concernant le (ou les) points abordés lors de l'activité.

Il suffit de cliquer sur le titre pour accéder à l'activité. L'onglet « *leer más* » permet quant à lui d'accéder pour certaines activités à une fiche pédagogique sur laquelle figurent la description détaillée de l'activité : « aspects linguistiques concernés, niveaux (basés sur le CECR), matériel, déroulement de l'activité ».

La plupart des activités reposent sur la compréhension orale de documents multimédia authentiques (chansons, extraits de film, BD interactive) ou non (documents construits ou adaptés par le créateur) mais peut concerner un large éventail de points de langue. Pour chaque exercice, le type d'activité est varié et peut aborder différents aspects langagiers (compréhension orale, lexique, conjugaison, expression orale…), certains

domaines pouvant d'ailleurs s'entrecroiser et être abordés simultanément au cours de la même activité.

Pour insister sur l'importance qu'accorde l'auteur de ces ressources à l'activité langagière de compréhension orale, il convient de s'attarder sur l'un des ressources proposées. L'auteur propose un test de français similaire à celui des *Universidades del Distrito Universitario* de Madrid et qui permet l'accès à l'université. Ce type d'examen a généralement pour point de départ la compréhension d'un texte écrit. L'auteur propose d'y substituer un document vidéo, basant ainsi le test sur une activité de compréhension orale. Les apprenants ont ensuite la possibilité d'envoyer leur test par courriel au *Departamento de Francés del IES "Leonardo da Vinci" de Majadahonda* afin qu'il soit corrigé.

«El Tinglado » propose donc deux types d'activités en ligne : principalement des exercices, mais aussi des tests de français. Par contre il ne propose pas de tâches[38]. Par ailleurs, ce site n'a pas pour vocation de proposer des cours de français en ligne et n'est pas structuré selon une logique de progressivité du niveau de l'apprenant liée aux activités proposées. Son objectif est, comme nous l'avons précisé, de proposer des exercices (et des tests) en ligne selon une approche ludique et à partir de ressources multimédia. Néanmoins, pour certaines activités, notamment liées à la grammaire et à la conjugaison, il met à la disposition de l'apprenant un rappel de certaines notions langagières au moyen de fiches de présentation de la notion abordée dans l'exercice. Ces rappels sont suivis d'exercices permettant à l'apprenant de s'exercer et de vérifier la compréhension des points abordés.

Les instructions, consignes et explications sont généralement exprimées en français même si sur la première page, l'auteur a parfois recours à l'espagnol pour la présentation générale d'une activité. Certains textes explicatifs sont rédigés dans les deux langues. Les exercices proposés sont de nature variée : remises en ordre, QCM, consigne ouverte, correction de textes erronés, réponses à des questions (pour certaines activités, notamment de production orale, il n'y a ni espace prévu pour la réponse, ni correction de l'exercice).

Le recours à un certain nombre de documents authentiques à caractère culturel donne à de nombreuses activités de ce site une dimension culturelle dans l'apprentissage. L'auteur utilise en effet des supports culturels comme des extraits de film, des chansons, un BD interactive mais aussi des situations liées au quotidien (comme par exemple des publicités ou

[38] Contrairement aux exercices, les tâches impliquent la consultation de liens externes en vue de réaliser les activités proposées.

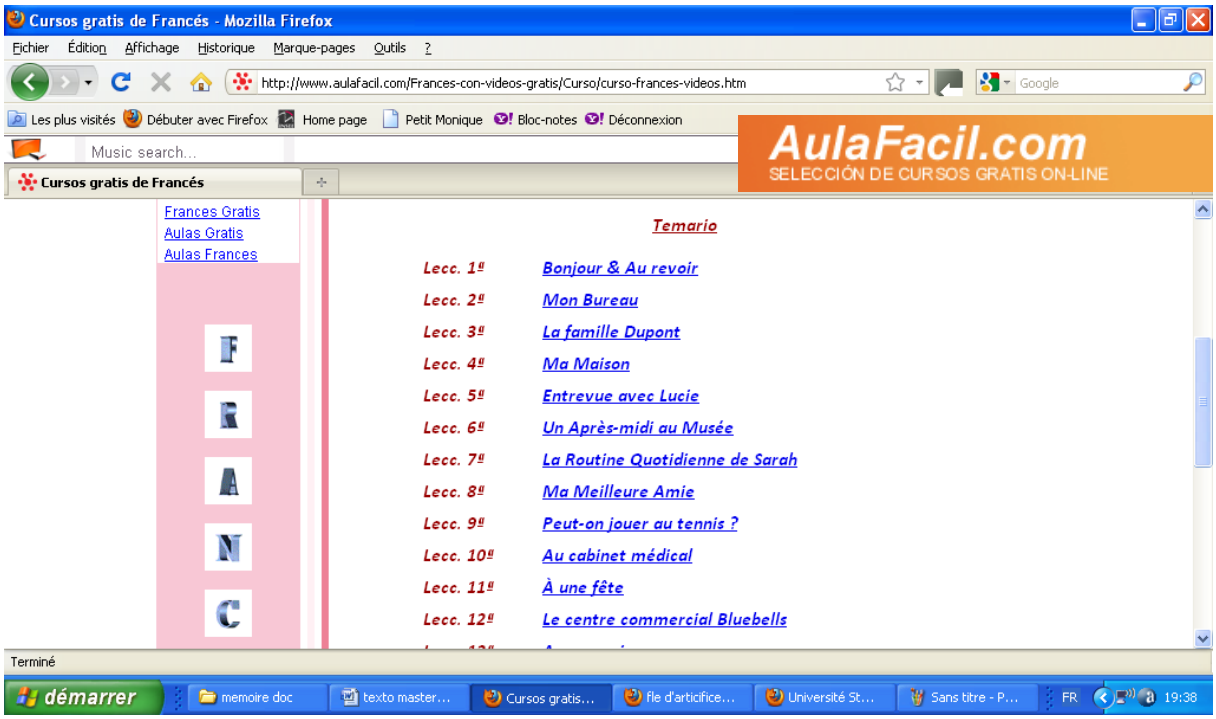
un bulletin météo) qui ancrent l'apprentissage dans la réalité culturelle des locuteurs natifs avec qui l'apprenant sera amené à communiquer.

En résumé, ce quatrième site s'appuie sur un double concept « *interactif* » et « *multimédia* » et permet l'utilisation de nombreux documents authentiques en accordant une place importante à la compréhension et à la civilisation dans des activités de FLE en ligne.

2.2.5 Curso básico de francés

www.aulafacil.com/Frances-con-videos-gratis/Curso/curso-frances-videos.htm

« Autofacil.com » est un site internet en espagnol qui propose des formations en ligne dans des domaines très différents (cuisine, dessin, informatique…). Il propose également des formations dans plusieurs langues (allemand, anglais, arabe, chinois, français, italien, latin, russe, portugais,). En ce qui concerne le français, le site propose plusieurs cours et exercices (*« Francés »*, *« Francés II »*, *« Lectura Francés II »*, *« Francés »*, *« Básico con videos »*, *« Ejercicios »*, *« Francés Elemental »*, *« Francés Lecturas III »).* J'ai choisi d'observer le cours intitulé *« Francés Básico con videos »* en raison de l'apport que peut constituer l'utilisation de documents vidéo pour l'apprenant (dynamisme du cours, place accordée à la compréhension orale dans l'apprentissage du français).



Capture d'écran 5 : page d'accueil de « Curso básico de francés » sur le site « Aulafacil » (*©aulafacil)*

Ce cours de français se compose de 25 leçons suivant une progressivité du niveau de l'apprenant et des difficultés des notions abordées. Chacune d'entre elles a pour titre (en français) un thème de la vie quotidienne (« *Au cabinet médical* » , « *A une fête* » …). Les vingt-cinq leçons se déroulent selon un ordre immuable :

- Vocabulaire
- Grammaire
- Lecture

La première partie correspond à une découverte du lexique nouveau en rapport avec le thème étudié. Le site fournit d'abord une liste de termes nouveaux dans un tableau. La colonne de gauche contient les termes en français tandis que l'équivalent en espagnol est affiché dans la colonne de droite. Il est ensuite proposé à l'apprenant des exercices en rapport avec ce lexique. De nombreux exercices sont conçus à l'aide de photos.

La deuxième partie est consacrée à l'étude de points de grammaire. Elle commence par une présentation et une explication des notions et est suivie d'un ou plusieurs exercice(s).

Enfin, la troisième partie est consacrée au visionnement d'une courte vidéo en rapport avec le thème étudié. Le but de cette activité est de développer la compétence de compréhension orale de l'apprenant. La visualisation des propos entendus est disponible pour l'apprenant. Il a également la possibilité d'en lire la traduction en langue source. Un ou plusieurs exercices de compréhension orale sont ensuite proposés.

Les exercices proposés sont en général de trois sortes : appariement, exercice lacunaire ou remise dans l'ordre. Les exercices de compréhension orale consistent parfois en des réponses à des questions (à l'oral) dont les réponses sont fournies à l'écrit.

Ce site, outre son rituel de leçon structuré et immuable, se caractérise par un recours important à des documents vidéo qui sont des reconstitutions de situations authentiques spécialement adaptées aux activités. Il ne s'agit donc pas de documents authentiques.

Il convient d'ajouter que le site ne propose pas de favoriser des situations de communication avec des natifs ou d'autres apprenants, par le biais de clavardages ou de forums par exemple.

Par ailleurs, ce cours de français n'a pas recours à la langue source dans les explications des points abordés et les consignes. Le recours à l'espagnol est limité à la traduction du lexique nouveau et des transcriptions des enregistrements vidéo.

Tout en inscrivant de façon systématique l'apprentissage du français dans un contexte de situations liées aux activités du quotidien, les auteurs de ce cours en ligne ont donc pour priorité pédagogique de permettre le développement des connaissances lexicales et grammaticales de l'apprenant ainsi que l'acquisition d'une compétence de compréhension orale.

2.3 Critères d'observation et outils d'analyse

2.3.1 Recueil des données

Afin d'appréhender de manière efficace la présence ou non des quatre axes intercompréhensifs évoqués dans les ressources de FLE choisies, il convient de définir des critères permettant de dégager un corpus observable. Nous avons ainsi sélectionné dix-neuf activités dans chacun des cinq sites choisis. Ce nombre de dix-neuf ne doit rien au hasard. Il constitue le nombre d'activités du site en ayant le plus petit nombre (« Curso de francés»). Cela étant dit, ce nombre multiplié par l'ensemble des cinq sites nous mènent à un total de quatre-vingt quinze activités, ce qui constitue un champ d'observation suffisant pour la constitution de notre corpus d'étude.

Pour des raisons pratiques nous désignerons les différents sites de la manière suivante :

- **Site 1** : Curso de francés
- **Site 2** : La chanson en cours de FLE
- **Site 3** : Aula interactiva de francés
- **Site 4** : El tinglado- Blog de aula
- **Site 5** : Curso básico de francés

Les activités observées constituent un ensemble fort disparate et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les sites sélectionnés sont basés, comme nous l'avons évoqué précédemment, sur des approches pédagogiques (place de la grammaire dans l'apprentissage, place de la langue source…), des préoccupations (cours complet et progressif, activités sans hiérarchisation…) et des supports matériels (documents authentiques ou crées, utilisation de chansons, de vidéo, support plus traditionnel…) très différents. Il convenait donc de dégager les éléments constitutifs communs de ces sites. Outre le souci de l'enseignement du FLE et le fait de s'adresser (même pour certains d'entre eux de manière non exclusive) à un public hispanophone, ils possèdent des éléments communs (comme toute activité pédagogique) que

l'on pourrait qualifier « d'ossature pédagogique »[39]. Nous pouvons en effet presque toujours observer dans les 19 activités sélectionnées sur chaque site un titre, une formulation de consignes, un type d'exercice(s) supposant des formulations différentes de réponses et une formulation des corrections associée à des retours évaluatifs[40].

Chacun de ces éléments constitutifs des différentes activités peut être relié à l'un des quatre axes liés à l'intercompréhension que nous avons mis en relief précédemment et qui servent de liens entre la structure des sites et les principes intercompréhensifs. En effet, notre hypothèse est que ces éléments peuvent être des points de départ permettant d'observer la potentielle prise en compte des principes intercompréhensifs dans des exercices de FLE en ligne pour hispanophones :

- La formulation des consignes permet d'observer la transparence entre la langue source et la langue cible apparentée. En effet, les énoncés des consignes adressés à l'apprenant peuvent être utilisés pour mesurer la manière dont ressort la parenté entre les deux langues (espagnol et français).

- Le type d'exercice offre quant à lui la possibilité de mesurer, non pas la place accordée à la langue source de l'apprenant, mais celle accordée à la langue cible. En effet, si le recours à langue source est très peu présent dans ces exercices interactifs, et donc difficilement observable, nous pouvons par contre analyser et déterminer dans quelle mesure les exercices imposent ou non à l'apprenant une maîtrise des compétences de production en langue cible dans la réalisation de l'activité.

- La nature des retours évaluatifs peut nous renseigner sur la place et le rôle accordés à l'approximation de la compréhension de l'apprenant. Même si l'on ne peut superposer la prise en compte de l'approximation de la compréhension que supposent

[39] Tout en nous y référant, nous nous éloignons quelque peu à dessein de la typologie traditionnelle des éléments que l'on trouve à l'intérieur d'un exercice : titre, corps, items, rétroaction pédagogique, score (http://www.supportsfoad.com/exercices_auto/typologie_des_exercices_courants.html).

[40]De nombreuses activités ont été conçues à partir de logiciels exerciseurs (le plus courant étant Hot Potatoes (http://hotpot.uvic.ca/) et possèdent donc un certain nombre de caractéristiques communes : types d'exercices, mise en forme, formulation… Ceci étant, l'auteur d'exercice utilisant ces logiciels opère néanmoins des choix didactiques. De plus, la formulation de certaines consignes générées par ce programme (mais personnalisables par l'auteur de l'exercice) nous permet d'observer des traces de transparence dans les énoncés et rentre donc dans notre objet d'étude.

et encouragent les matériaux incompréhensifs à celle qu'acceptent les exercices autocorrectifs dans les réponses des apprenants et qui peuvent, en fonction de l'activité) concerner des aspects autres que la seule compréhension (grammaire, lexique…), il nous semble pertinent de mobiliser ce recours parallèle à l'approximation dans l'apprentissage d'une langue.

- Enfin, afin d'observer la présence ou non d'une potentielle dimension culturelle sur l'ensemble des exercices observés, nous prendrons comme corpus le titre des différentes activités proposées.

Avant de débuter l'observation du corpus d'étude, nous allons présenter de manière plus approfondie cette connexion entre l'«ossature » des activités et les critères intercompréhensifs convoqués.

2.3.2 La transparence entre la langue source et la langue cible : les consignes

Les consignes constituent un élément fondamental d'une activité et ce, à double titre : elles sont d'une part la porte d'entrée dans l'activité et le médium entre l'auteur de l'activité et l'apprenant l'accomplissant. Une consigne bien formulée permet d'autre part à l'étudiant de lever ses doutes quant à la tâche qu'on lui demande et d'intérioriser le lien entre l'activité proposée et les compétences de toutes sortes qui sont sollicitées.

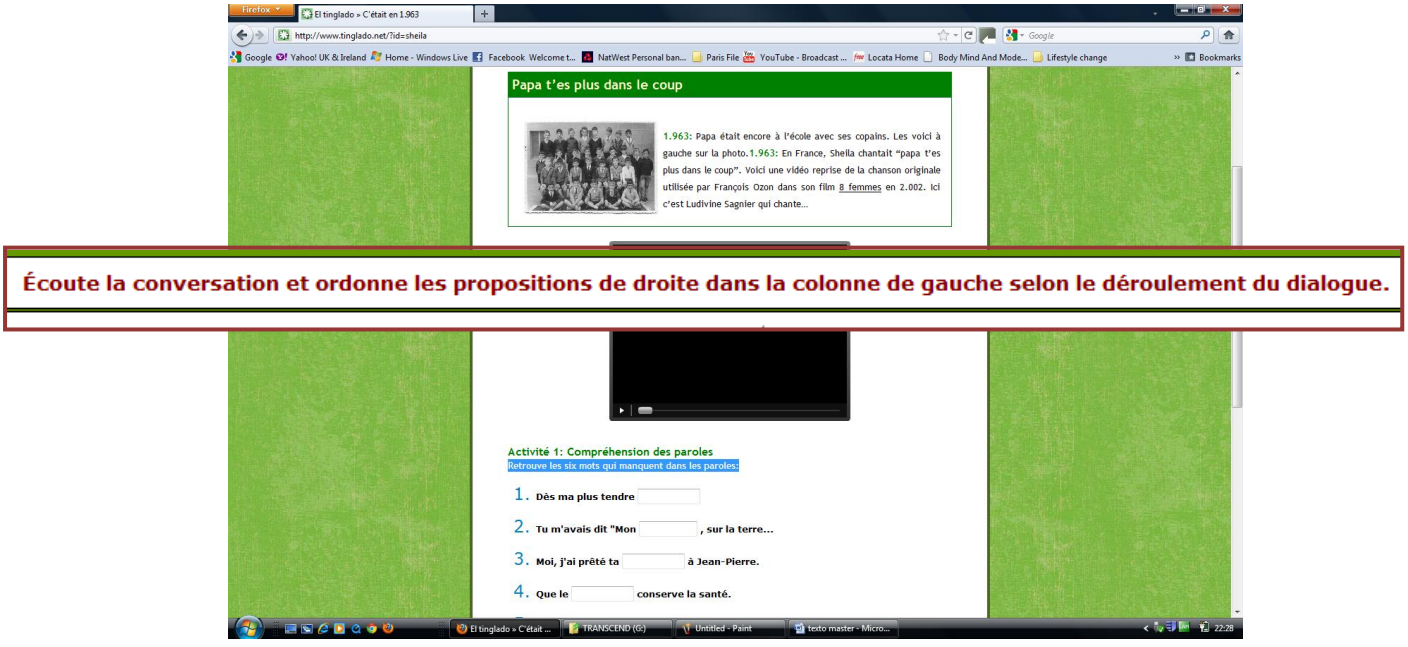
Comme nous l'avons évoqué précédemment, la notion de transparence entre langues voisines (et sa perception par l'apprenant) repose sur des paramètres largement subjectifs. Toutefois, l'auteur d'un exercice peut très bien essayer de proposer une consigne (qu'il estime) transparente au candidat afin de lui permettre de « rentrer » dans l'exercice de façon optimale et sans déperdition de concentration et d'énergie dans la compréhension et l'interprétation de ce qu'on lui demande de réaliser.

Afin d'observer cette transparence (lexicale et grammaticale) des consignes, nous classerons tout d'abord les consignes de quatre-vingt quinze activités (exercices) étudiées en trois catégories : consignes formulées en langue cible, consignes formulées en langue source et consignes implicites (ce qui est demandé à l'apprenant est suffisamment clair de par le seul contexte que la formulation d'une consigne n'est pas nécessaire). Nous écarterons alors les deux dernières (les consignes en langue source pour une raison évidente et les consignes

implicites parce qu'elles constituent un sujet d'observation extérieur à notre recherche). Pour les consignes exprimées en langue cible, nous observerons uniquement les **verbes** utilisés dans les tâches demandées aux apprenants car ils permettent de déterminer le taux de transparence (théorique) des consignes en fonction de **critères à la fois lexico-sémantiques et verbo-temporels**. Ces verbes seront comparés à leur équivalent en espagnol puis classés selon trois degrés de transparence[41] du point de vue de l'apprenant hispanophone : items ressemblants (ayant une forte transparence et donc immédiatement compréhensibles), items identifiables (dont la transparence est moins forte mais qui peut néanmoins être identifiée) et items non identifiables (congénères très éloignés, équivalents ayant des constructions différentes ou équivalents issus de deux étymons distincts).

Nous tenons à préciser que pour ce premier axe intercompréhensif, nous n'analyserons pas en détail les consignes du site 1 (« Curso de francés ») car elles sont exclusivement formulées en langue source et ne sauraient donc appartenir au corpus d'étude. Par ailleurs, pour les autres sites nous ne prendrons en compte que les verbes issus des instructions données (en y incluant ceux entre parenthèses qui renvoient à un onglet de la page, par exemple « *vérifier* ») ; nous n'observerons pas les verbes issus des questions concernant directement l'activité quand celle-ci tient lieu de consigne.

Le mode d'extraction du corpus des consignes des activités des sites peut être présenté de la manière suivante :



Capture d'écran 6 : mode d'extraction des verbes des consignes
(© El tinglado – Blog de aula, www.tinglado.net/?category=Franc%E9s)

[41] Nous nous inspirons ici de la terminologie de Carrasco, E. et Masperi, M. (2004) : « *congénères coïncidents* », « *congénères proches* », « *items déviants* ».

2.3.3 La non utilisation de la langue cible : place(s) et rôle(s)

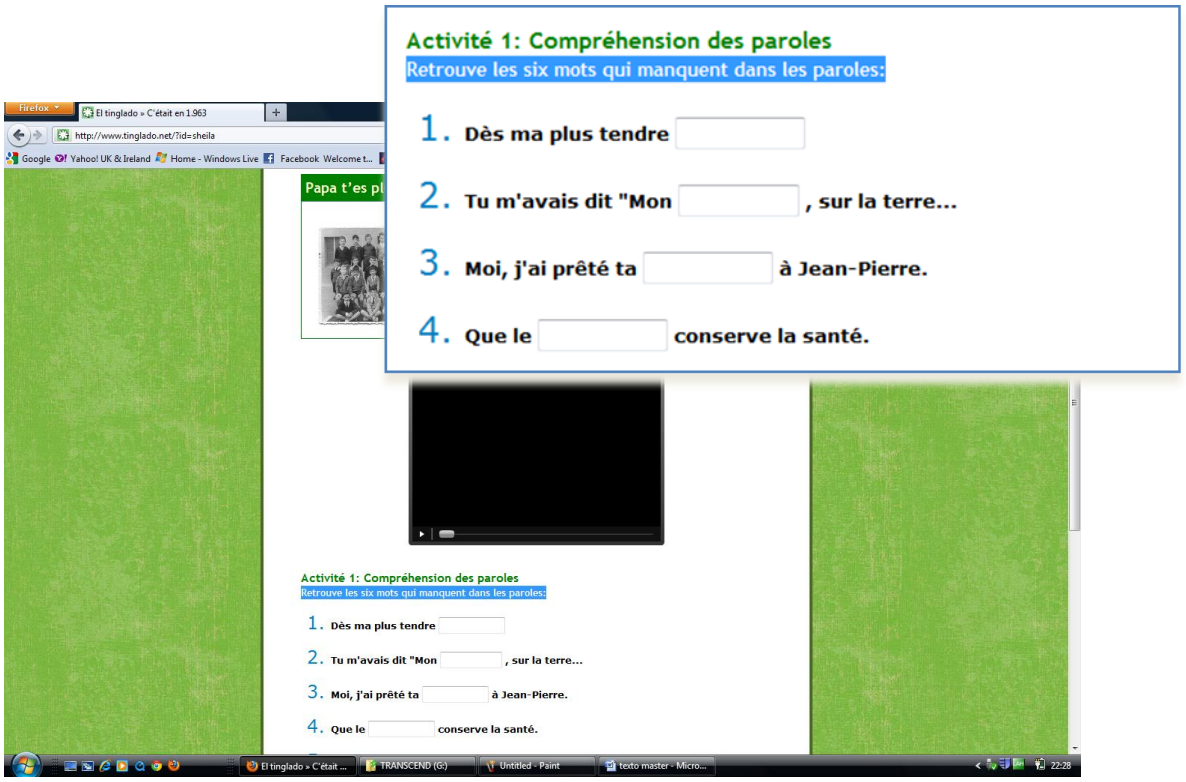
Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'intercompréhension préconise la dissociation des compétences des différentes activités langagières. Dès lors pour vérifier la compréhension de l'apprenant, il n'est pas nécessaire d'exiger de lui de « produire » dans la langue cible. La situation est bien entendue différente lorsqu'il s'agit d'évaluer les activités de production. Pour autant, les autres éléments linguistiques abordés dans des activités en ligne (grammaire, lexique…), s'ils nécessitent une utilisation de la langue cible, n'impliquent pas forcément que l'apprenant crée des énoncés : il peut choisir des réponses parmi une liste, montrant ainsi sa maîtrise des points évoqués sans être pénalisé par des erreurs portant sur des aspects de la langue cible extérieurs au point abordé (ponctuation, orthographe) et qui reposent sur des compétences de production. D'autant plus que la sélection d'éléments parmi une liste permet (malgré l'aspect possiblement hasardeux des réponses) une observation attentive des structures de la langue cible. Plutôt que de parler de « place accordée à la langue source dans les réponses de l'apprenant », nous allons donc observer en miroir les manifestations de la place et du rôle accordés à la non-utilisation de la langue cible en dehors des activités langagières qui ne sont pas limitées à la production. Cet aspect peut en effet permettre à l'étudiant de ne pas se voir refuser certains énoncés tout en poursuivant son travail d'acquisition des différents aspects de la langue cible autres que les activités langagières de production, ce qui n'exclut bien entendu pas leur acquisition en parallèle.

Comment pouvons-nous dès lors observer concrètement cette non-utilisation de la langue cible dans les ressources en ligne sélectionnées ? Un élément de réponse réside dans la nature des ressources. En effet les exercices qui contiennent notre corpus peuvent se classer selon plusieurs catégories qui autorisent ou non cette non-utilisation.

Nous avons exclu de notre observation les activités ne répondant pas aux critères de définition d'exercice autocorrectif [42] (réponses fermées, correction automatique). Nous inclurons néanmoins les exercices ne proposant pas le troisième critère qui est le calcul du score. Les catégories d'exercices autocorrectifs sont les suivantes : vrai / faux, QCM, exercice lacunaire, exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant, remise en ordre, appariement, sélection d'éléments du texte, transformation, mots croisés.

[42] http://www.supportsfoad.com/exercices_auto/typologie_des_exercices_courants.html

La capture d'écran ci-dessous permet de visualiser la manière dont sont identifiés les types d'exercices (il s'agit ici d'un exercice lacunaire):



Capture d'écran 7: identification du type d'exercice
(© El tinglado – Blog de aula**,** www.tinglado.net/?category=Franc%E9s)

Parmi ces neuf catégories d'exercices, six d'entre elles n'impliquent pas de l'apprenant une production d'énoncés : il doit choisir ses réponses dans une liste, les cocher ou les trouver dans le texte : vrai/ faux, QCM, exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant, remise en ordre, appariement, sélection d'éléments du texte. A l'inverse, les trois autres types d'exercices (exercice lacunaire sans menu déroulant, transformation, mots croisés) supposent que les apprenants répondent en écrivant leurs propres énoncés en langue cible.

Nous observerons la manière dont les exercices observés peuvent être classés dans ces différentes catégories afin de déterminer ceux qui n'exigent pas de l'apprenant qu'ils produisent des énoncés en langue cible pour répondre aux questions. Ces résultats seront présentés dans la troisième partie de notre mémoire.

2.3.4 La prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension

Afin d'observer comment cet axe intercompréhensif peut être mobilisé et constituer notre corpus, nous avons observé les ressources sélectionnées en dégageant les traces des retours évaluatifs que proposent les exercices suite aux réponses de l'apprenant.



Capture d'écran 8 : extraction des retours évaluatifs (© Carmen Vera, http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/chansons/)

Nous chercherons plus particulièrement à observer trois types de feedback : les messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné), ceux qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et enfin les messages proposant une aide à l'apprenant afin que ce dernier réessaie.

En effet, ces trois types de messages accordent une place à l'approximation qui, comme nous l'avons déjà souligné, permet à l'apprenant une entrée progressive dans l'apprentissage et les structures de la langue cible. Les messages observés aident également l'apprenant, en validant les bonnes réponses, à lui montrer ses acquisitions et à lui faire prendre conscience qu'il agit concrètement sur la langue. Les messages lui permettent d'autre part, en intégrant ses erreurs de façon constructive dans l'apprentissage, de s'interroger sur les raisons de ces erreurs afin qu'il élabore des hypothèses de substitution qu'il peut valider en continuant l'exercice.

Il nous faut à nouveau insister sur la distinction entre la compréhension approximative prise en compte dans les matériaux intercompréhensifs et celle acceptée dans les corrections des sites autocorrectifs. La dernière peut néanmoins servir de cadre à la première. En effet,

dès lors que l'exercice intègre et accorde une place à la notion d'approximation des réponses de l'apprenant dans l'exercice et ce dans un but d'apprentissage et de remédiation, l'approximation de la compréhension peut y être intégrée.

Cet aspect autocorrectif progressif, de par sa souplesse, permet à l'apprenant d'associer les aspects acquis et ceux qu'il reste à acquérir au lieu de les opposer. Seuls les sites 2 (« La chanson en cours de FLE »), 3 (« Aula interactiva de francés ») et 4 (« El tinglado ») proposent ces types de retours évaluatifs intégrant l'approximation dans les réponses de l'apprenant. Nous limiterons l'observation de critère à ces trois sites.

2.3.5 La dimension culturelle

A l'exception du site 1 (« Curso de francés ») qui n'inclut pas la dimension culturelle de l'apprentissage du FLE dans les exercices proposés (cette dimension est abordée dans une rubrique spécifique ne proposant pas d'exercices), les ressources observées ont notamment été sélectionnées en raison de la présence d'éléments liés à des aspects culturels[43].

Même si la dimension culturelle ne se réfère pas à un principe intercompréhensif à proprement parler, nous avons choisi de la prendre en compte car [elle] « *est indissociable de l'enseignement d'une langue*» (Porcher, 1995 cité par Habr, 2005). Nous pensons ainsi qu'un parallèle peut être dressé entre la proximité entres langues romanes d'une part et « cultures romanes » d'autre part et que celui-ci peut stimuler un regard contrasté entre cultures source et cible. Fort de ce parti pris, l'observation de cette dimension a consisté à dégager un certain nombre de thèmes culturels abordés dans l'ensemble des exercices observés. Ces thèmes sont au nombre de six :

- Vie quotidienne
- Histoire
- Arts, musique et littérature
- Dimension internationale
- Sujet de société
- Tourisme et patrimoine.

[43] Les exercices du site 2 (« La chanson en cours de FLE ») de par la spécificité de ce dernier (chansons françaises) ont été choisis dans les rubriques « sujets de discussion » , « civilisations » et pour cinq d'entre eux de par la référence culturelle de leurs titres.

Afin de classer les différents exercices dans l'un ou l'autre de ces thèmes pour en observer la répartition, le corpus est constitué des titres des activités. Nous donnons ici un exemple :



Capture d'écran 9: le titre des exercices
(©El Tinglado – Blog de aula : www.tinglado.net/?category=Franc%E9s)

Le titre de l'exercice nous permet en effet de nous renseigner sur le thème abordé. Cet exercice peut ainsi être classé dans la rubrique « *tourisme et patrimoine* ».

Cette observation nous permettra ainsi de déterminer, à partir de notre échantillon d'exercices issus de cinq sites, les récurrences des choix des thèmes culturels dans les exercices proposés afin de sensibiliser les apprenants à cet aspect de l'apprentissage de la langue cible et contribuer ainsi à leur apprentissage.

2.3.6 Tableau synoptique des outils d'analyse

Le tableau suivant récapitule les critères (axes intercompréhensifs) étudiés, les éléments communs sélectionnés dans chaque site ainsi que le corpus observé :

Critères étudiés	Eléments sélectionnés	Corpus
La transparence entre la langue source et la langue cible	Consignes données pour chaque activité	Verbes utilisés dans les consignes d'exercices
La non utilisation de la langue cible : place(s) et rôle(s)	Type d'exercices	
La prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension	Retours évaluatifs que proposent les exercices suite aux réponses de l'apprenant.	- Messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné), - Messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice - Messages proposant une aide à l'apprenant.
La dimension culturelle	Classement thématique des différents exercices en fonction de leur catégorie culturelle	Titre des activités

Tableau 4 : tableau synoptique des outils d'analyse

L'observation à laquelle nous allons procéder consiste donc en une analyse de sources langagières des contenus de sites d'exercices de FLE en ligne. Même si notre objet concerne l'étude d'un échantillon représentatif de ressources en ligne, l'élément statistique n'est utilisé qu'à titre informatif et ne saurait constituer une représentation exhaustive des ressources de FLE en ligne pour hispanophones. Une approche quantitative sera néanmoins utilisée pour l'analyse des axes de transparence, de la place accordée à la non-utilisation de la langue cible et de la dimension culturelle car nous pourrons ainsi disposer de données chiffrées éclairant

notre recherche concernant ces axes intercompréhensifs. En ce qui concerne l'approximation, nous combinerons une approche qualitative avec une approche quantitative. Tous les chiffres sont arrondis au point ou à l'unité près.

3 Présentation des résultats et interprétation

Nous allons à présent analyser le corpus recueilli. Nous effectuerons l'analyse puis l'interprétation des données concernant chacun des axes étudiés. Nous procéderons de la manière suivante pour chacun des axes : analyse des cinq sites séparément, analyse globale et interprétation. Nous répéterons cette démarche pour chacun des quatre axes ou critères intercompréhensifs retenus.

Nous analyserons ensuite l'ensemble des résultats des quatre critères étudiés site par site afin d'observer leur présence (ou non) dans chacun des cinq sites Internet observés.

Il nous faudra ensuite dégager une tendance globale concernant la présence ou non de traces de ces critères intercompréhensifs dans l'ensemble des exercices observés.

Fort de ces enseignements, nous chercherons enfin à évoquer des pistes afin de proposer le cas échéant d'autres moyens pour mobiliser et optimiser ces axes dans des ressources FLE pour hispanophones.

3.1 Résultats pour chaque axe observé

3.1.1 La transparence entre la langue source et la langue cible : les consignes

Le site 1 (« Curso de francés ») contient des consignes d'exercices rédigées uniquement en espagnol. Nous ne le prendrons donc pas en compte pour cet axe d'observation. Le nombre de verbes de consigne varie fortement d'un site à l'autre : 128 pour le site 2 (« La chanson en cours de FLE »), 107 pour le site 3 («Aula interactiva de francés »), seulement 63 pour le site 4 (« El tinglado - Blog de aula») et 124 pour le site 5(« Curso básico de francés »).

Sur les 19 activités observées, le site 2 contient donc 128 verbes de consignes. L'ensemble des consignes des exercices sont en français, il n'y a donc ni consignes en langue source ni consignes explicites. Sur ces 128 énoncés, 29 sont des items ressemblants, 51 des items identifiables et 48 des items non-identifiables. En termes de proportionnalité, cela représente 22,5% d'items ressemblants, 40% d'items identifiables et 37,5% d'items non-identifiables[44].

[44] cf définition d'items ressemblants, identifiables et non identifiables p.51

Le site 3 (dix huit exercices observés car les consignes de l'un d'entre eux sont rédigées en langue source) est composé de 107 items dont 26 (24,5%) correspondent à des items ressemblants, 52 (48,5%) à des items identifiables et 29 (27%) à des items non-identifiables.

Si l'on observe à présent le site 4, seuls 15 exercices ont été observés. En effet, 3 proposent des consignes implicites et le quatrième des consignes simultanément en français et en espagnol, ce qui rend caduque la pertinence de son observation. Sur les items des 15 exercices étudiés, 16 (25%) contiennent des items ressemblants, 25 (40%) des items identifiables et 22 (35%) des items non-identifiables.

Enfin pour le site 5, les 19 exercices ont des consignes rédigées en langue cible. Sur la totalité des items, 60 (48%) sont des items ressemblants, 26 (21%) des items identifiables et 38 (31%) des items non-identifiables.

En termes de pourcentages d'items ressemblants, identifiables et non-identifiables, les résultats peuvent être présentés de la façon suivante :

site	**items ressemblants (%)**	**items identifiables (%)**	**items non-identifiables (%)**
2	22,5	**40**	37,5
3	24,5	**48,5**	27
4	25	**40**	35
5	48	**21**	31
Ensemble	30	**37,5**	32,5

Tableau 5 : taux de transparence des verbes en langue cible utilisés dans la rédaction des consignes

Sur l'ensemble des quatre sites observés, nous remarquons que les items ressemblants représentent 30% du total, les items identifiables 37, 5% et les items non-identifiables 32,5%.

Sur l'ensemble des sites, certaines constantes sont à noter. Pour les quatre sites, les items non-identifiables sont minoritaires (entre 27 et 37,5%). Par ailleurs, à l'exception du site 5(« Curso básico de francés »), on observe la même position quant à la fréquence du type d'items : les plus représentés sont les items identifiables, puis viennent les items non-identifiables et enfin, les items ressemblants.

Si, afin de déterminer la fréquence des items susceptibles d'être transparents pour l'apprenant hispanophone, nous associons à présent les items ressemblants et identifiables dans la même catégorie, nous obtenons les résultats suivants[45] :

site	**items ressemblants + items identifiables (%)**	**items non-identifiables (%)**
2	**62,5**	37,5
3	**72,5**	27,5
4	**65**	35
5	**69**	31
Ensemble	**67,5**	32,5

Tableau 6 : taux de transparence affiné des verbes des consignes

[45] Nous rappelons que la transparence des items dépend largement de la subjectivité des apprenants; les données présentées ne le sont donc qu'à titre indicatif.

La répartition des items entre les deux catégories correspond globalement à une répartition de deux tiers pour la première (items ressemblants + items identifiables) et d'un tiers pour la deuxième (items non-identifiables). Si l'on admet que les items ressemblants et les items identifiables correspondent à la notion de termes transparents (ou potentiellement transparents) entre langue source et langue cible, il est possible de rapprocher ces résultats du chiffre de 75% de proximité lexicale entre le français et l'espagnol évoqué précédemment[46]. Pour l'ensemble des sites, on s'aperçoit que les consignes rédigées en langue cible n'atteignent pas ce seuil malgré un pourcentage élevé de transparence. Sur l'ensemble des quatre sites observés, seul le site 3 (« Aula interactiva de francés ») atteint un chiffre qui dépasse les 70% (72,5). Sur l'ensemble des quatre sites, le taux de transparence est de 67, 5%.

3.1.2 La non utilisation de la langue cible : place(s) et rôle(s)

Pour mesurer les traces de cet axe intercompréhensif, nous avons analysé la récurrence des différents types d'exercices. Sur chaque exercice observé (19 par site) nous n'avons noté qu'une fois le type d'exercice (si par exemple deux QCM sont proposés, nous ne l'avons noté qu'une fois). En effet, nous avons cherché à mesurer la récurrence des types d'exercices, plus que leur quantité réelle dans chaque activité.

La répartition de ces types d'exercices est la suivante :

Site	**Type d'exercice**								
	vrai / faux	**QCM**	**exercice lacunaire à partir d'une liste fournie**	**remise en ordre**	**appariement**	**Sélection d'éléments du texte**	**exercice lacunaire sans liste fournie**	**transformation**	**mots croisés**
Site 1	0	**11**	**0**	0	0	0	**1**	0	0
Site 2	0	**0**	**12**	6	1	1	**2**	0	0
Site 3	1	**2**	**4**	2	3	0	**5**	0	1
Site 4	1	**3**	**1**	1	4	2	**6**	2	0

Tableau 7 : type d'exercices autocorrectifs présents dans l'ensemble des sites étudiés

[46] www4b.wolframalpha.com

Le site 5 (« Curso básico de francés ») ne peut être observé pour cet axe car les exercices qu'il propose ne correspondent pas aux critères d'exercice autocorrectif que nous avons retenus précédemment (réponses fermées, correction automatique). Sur d'autres sites, certains exercices ou activités ne correspondent pas non plus à ces critères, notamment sur le site 1 (« Curso de francés »): ils ont donc été exclus de notre observation.

Les activités les plus utilisées sont les QCM pour le site 1 (11), les exercices lacunaires à partir d'une liste fournie pour le site 2 (12), les exercices lacunaires sans liste fournie pour le site 3 et 4 (respectivement 5 et 6).

Dans le cas du site 2 (« La chanson en cours de FLE »), le recours fréquent aux exercices lacunaires à partir d'une liste fournie peut s'expliquer par la nature des documents et des activités proposées (écoute de chansons en français).

Les données ci-dessus deviennent pertinentes si l'on classe à présent les types d'exercices en fonction de l'exigence ou non du recours à des énoncés en langue cible dans les réponses des apprenants : vrai / faux, QCM, exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant, remise en ordre, appariement et sélection d'éléments du texte permettent à l'étudiant de ne pas produire des énoncés dans la langue cible pour réaliser les exercices; à l'inverse les exercices de transformation, mots croisés, et exercices lacunaires sans liste fournie impliquent la production d'un énoncé de l'apprenant en langue cible.

Si l'on classe les exercices proposés selon ces deux catégories, on obtient les résultats suivants :

Site	**Exercices ne nécessitant pas de production en langue cible dans les réponses**		**Exercices nécessitant une production en langue cible dans les réponses**	
	nombre	**%**	**nombre**	**%**
1	11	**91,5**	1	8,5
2	20	**91**	2	9
3	12	**66,5**	6	33,5
4	12	**60**	8	40
Ensemble	55	**76,5**	17	23,5

Tableau 8 : proportion d'exercices ne nécessitant pas de production d'énoncés en langue cible dans les réponses

Sur tous les sites, on peut constater que la majorité du type d'exercices proposés appartient à la première catégorie (exercices ne nécessitant pas de production en langue cible dans les réponses) et répondent donc au critère de non utilisation de la langue cible. Néanmoins la proportion diverge de manière importante d'un site à l'autre. En effet, cette dernière oscille entre 91,5 et 60%. Pour l'ensemble des sites, les deux catégories se répartissent de la manière suivante : 76,5% pour les exercices impliquant la non-utilisation de la langue cible dans les réponses et 23,5 pour les exercices impliquant l'utilisation de la langue cible dans les réponses. Le type d'exercice détermine ce que nous cherchons à mesurer : la place accordée à la non-utilisation de la langue source et plus précisément l'absence de production en langue source dans les réponses de l'apprenant. Suite à l'analyse des chiffres observés nous pouvons donc en conclure que la majorité des exercices n'imposent pas à l'apprenant l'utilisation de la langue cible lorsqu'il réalise l'exercice proposé.

3.1.3 La prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension

En ce qui concerne le niveau d'acceptation de réponses approximatives dans les réponses de l'apprenant, trois types de retours évaluatifs ont émergé du corpus : les messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné), les messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et les messages proposant une aide à l'apprenant. Nous tenons à préciser que nous avons exclu les sites 1 (« Curso de francés ») et 5 (« Curso básico de francés ») de notre analyse. En effet, ils ne proposent pas de corrigés à de nombreux exercices et, lorsqu'ils le font, ils se contentent de cocher les bonnes réponses et les réponses erronées.

Les messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné), souvent exprimé en pourcentage, montrent à l'apprenant son nombre d'erreurs mais également, à l'inverse, le chemin qu'il lui reste à parcourir pour l'accomplissement complet de l'exercice. Dans certains exercices, ce message indique uniquement le nombre de réponses qu'il reste à trouver. Ce type d'information peut être généralement formulé de plusieurs façons («*Ta note* est: ---%», « *Ton pourcentage de réponses correctes est :* ---*%.* », « *Mots incorrects :* --- »)...

En complément de ces messages, on trouve également dans la majorité des exercices (et ce quel que soit le site) des messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice

une fois le score obtenu. Cet encouragement permet à l'apprenant de réfléchir à ses erreurs et de procéder à une stratégie d'autoremédiation d'autant plus que les réponses correctes ont été validées et sont « sorties » de l'exercice en apparaissant dans le reste du corps du texte (l'apprenant peut ainsi se concentrer sur les réponses qu'il lui reste à trouver). Ces invitations à continuer peuvent être exprimées de plusieurs manières : « *Essaie encore* », « *Essayez encore ! Il y a des erreurs ou vous n'avez pas encore rempli tous les trous.* », « *Il y a encore de réponses qui ne sont pas correctes!* », « *D'accord! Mais il y a encore des phrases mal placées!* »…

Enfin, un dernier type d'information peut être proposé : il s'agit des messages proposant une aide à l'apprenant et qui sont complémentaires du type de messages précédents puisqu'ils prennent en compte la difficulté qu'éprouve l'apprenant à réaliser complètement l'exercice. Cela montre que l'approximation dans les réponses de l'apprenant a sa place dans l'exercice en tant que stratégie d'apprentissage et de mobilisation d'éléments linguistiques étudiés précédemment. Ces retours évaluatifs sont de plusieurs sortes : « *Les réponses incorrectes sont restées en blanc* », «*Tu peux cliquer sur "Piste" pour avoir une lettre du mot* », « Les *mauvaises réponses ont été enlevées* », « *On a ajouté une lettre à la bonne réponse* »…

A titre indicatif, le tableau suivant indique le nombre de messages de chaque catégorie apparaissant dans les exercices des différents sites observés pour cet axe (site 2, 3 et 4) :

Site	**messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné)**	**messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice**	**messages proposant une aide à l'apprenant**
2	20	15	7
3	31	17	12
4	19	12	5
Total	**70**	**44**	**24**

Tableau 9 : classement des retours évaluatifs relevés dans les sites observés

Si l'on observe plus de messages de la première catégorie que de nombres d'exercices (19 au maximum), cela est dû au fait que certains exercices proposent deux types de commentaires suite à la validation des résultats : un message indique que l'exercice est totalement réussi ou un message indiquant qu'il ne l'est que partiellement.

Ce tableau nous montre que les messages les plus nombreux sont ceux de la première catégorie (messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné)). Viennent ensuite ceux de la deuxième catégorie (messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice) puis ceux de la troisième (messages proposant une aide à l'apprenant). Cette hiérarchisation semble logique : en effet, à la suite d'un message qui indique un résultat partiellement correct (ou erroné), l'auteur de l'exercice peut choisir ou non d'adresser à l'apprenant un message qui indique la possibilité de continuer l'exercice. Si l'apprenant peut poursuivre l'exercice, là encore l'auteur de l'exercice peut lui proposer, ou non, une aide.

Le critère permettant d'observer si un exercice prend en compte les réponses de l'apprenant dans un objectif d'acquisition des points abordés peut être la proportion de messages évaluatifs qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et de messages proposant une aide à l'apprenant proportionnellement au nombre de messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné).

Nous obtenons les résultats suivants pour les trois sites observés :

site	**messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné)**	**messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice (%)**	**messages proposant une aide à l'apprenant (%)**
2	100	75	35
3	100	55	39
4	100	63	26
Total	**100**	**63**	**34**

Tableau 10 : proportion des types de messages évaluatifs

Ce tableau fait ressortir que c'est le site 2 (« La chanson en cours de FLE ») qui accorde le plus d'importance aux messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice tandis que c'est le site 3 (« Aula interctiva de francés ») qui contient le plus grand nombre de messages proposant une aide à l'apprenant : il propose donc une plus grande aide à l'apprenant lorsque ce type de retours évaluatif (l'aide à l'apprenant) est pris en compte.

Pour l'ensemble des trois sites, le ratio entre les messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et ceux qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné) est de 2/3 tandis qu'il est de 1/3 pour les messages proposant une aide à l'apprenant.

3.1.4 La dimension culturelle

Même si cet axe ne correspond pas précisément aux principes intercompréhensifs, il nous a semblé important de l'observer car nous considérons que l'intercompréhension implique une dimension culturelle[47] dans laquelle identité culturelle et langue sont étroitement associées.

L'un des critères de sélection des exercices a été la présence d'un élément d'ordre culturel. Nous avons cherché dès lors à déterminer quels étaient les grands champs culturels abordés dans les différents sites en vue d'une implication de l'apprenant dans la réalisation des exercices et plus globalement de l'apprentissage du FLE. Nous avons pour cela observé les titres de chaque activité afin de dégager un certain nombre de catégories thématiques récurrentes. Celles-ci sont au nombre de six: « vie quotidienne », « histoire », « arts/musique/littérature », « dimension internationale », « sujet de société », « tourisme et patrimoine ». Certains titres sont bien entendu à la lisière de plusieurs catégories (« vie quotidienne » et « arts, musique et littérature » par exemple). Lorsque le classement dans une catégorie n'allait pas de soi, nous avons exploré le contenu de l'exercice afin de confirmer (ou infirmer) la validité de ce classement. Certains exercices ont été classés dans deux voire trois catégories distinctes (par exemple sur le site 2 (« La chanson en cours de FLE »), l'activité « le terrorisme » a été classée simultanément dans les catégories « chanson », « dimension internationale » et « sujet de société »). Par ailleurs, ce classement en catégories reste largement subjectif mais nous permet d'observer une tendance de choix thématiques récurrents.

Le site 1(« Curso de francés ») a été exclu de l'observation car si ses auteurs se montrent soucieux d'une dimension culturelle, ils ne l'associent pas aux exercices proposés. A l'inverse, le site 2 (« La chanson en cours de FLE ») propose des exercices basés uniquement sur des chansons ; ainsi en plus de la catégorie culturelle dans laquelle est classé l'exercice, le libellé du titre de cette dernière classera d'office tous les exercices dans la catégorie « arts, musique et littérature ». Il en va de même pour le site 5 (« Curso básico de francés ») qui est basé sur la description des activités du quotidien : les exercices peuvent être classés dans d'autres catégories (cela ne se produit en fait qu'à une reprise avec l'exercice « *une après-midi au musée* » que nous avons évoqué précédemment) mais la catégorie « activités du quotidien » sera en plus systématiquement sélectionnée.

[47] Blanche-Benveniste, C. (2006) : La méthode EuRom4. Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe.

Le classement indiquant la récurrence des catégories culturelles abordées peut être présenté de la manière suivante :

	Catégorie					
Site	**Vie quotidienne**	**Histoire**	**Arts, musique et littérature**	**Dimension internationale**	**Sujet de société**	**Tourisme et patrimoine**
2	7	0	19	3	11	2
3	13	0	5	0	1	0
4	8	1	6	1	1	2
5	19	0	1	0	0	0
Total	47	1	31	4	14	4

Tableau 11 : répartition des exercices selon la catégorie des thèmes culturels abordés

Ces résultats nous permettent de constater que le site 4 (« El tinglado - Blog de aula») est le seul qui propose des thèmes culturels appartenant à toutes les catégories. A l'inverse, le site 5 (Curso básico de francés) propose des thèmes n'appartenant qu'à deux catégories (« vie quotidienne » et « arts, musique et littérature »).

Du fait de leur omniprésence liée aux choix de l'approche pédagogique ou des ressources exploitées dans les sites 2 (La chanson en cours de FLE) et 5 (Curso básico de francés), les thèmes de « vie quotidienne » et des « arts, musique et littérature » qui leur sont respectivement intrinsèques apparaissent comme surreprésentés et desservent notre analyse car ils faussent les proportions des différentes catégories culturelles présentes dans les exercices. Afin d'avoir une vision plus affinée de la répartition des différents thèmes dans les exercices observés, nous avons extrait le thème de « vie quotidienne » du site 5 et « d'arts, musique et littérature » pour le site 2. Nous avons ainsi obtenu une répartition plus équilibrée des thèmes culturels abordés. Le site 5 (Curso básico de francés) n'ayant pas d'autres catégories représentées (à une exception près), il a été exclu de notre nouvelle observation).

Les résultats obtenus sont les suivants :

	Catégorie						
Site	**Vie quotidienne**	**Histoire**	**Arts, musique et littérature**	**Dimension internationale**	**Sujet de société**	**Tourisme et patrimoine**	
2	7	0	0	3	11	2	
3	13	0	5	0	1	0	
4	8	1	6	1	1	2	
Total	28	1	11	4	14	4	62
%	**45**	**1 ,5**	**17,5**	**6,5**	**22,5**	**6,5**	100

Tableau 12 : proportion de chaque thème culturel abordé sur l'ensemble des exercices observés

Ce résultat nous montre que le thème culturel le plus largement évoqué est « la vie quotidienne » (45%). En effet, l'apprentissage d'une langue mobilisant une dimension culturelle peut grâce à ce thème s'ancrer dans la vie quotidienne de l'apprenant et lui laisser entrevoir les situations dans lesquelles il pourra communiquer concrètement dans la langue cible, notamment au moyen d'une approche actionnelle utilisant ou non des documents authentiques.

La deuxième catégorie de thème à laquelle les différents sites ont le plus recours correspond aux « sujets de société » (22,5%). Cette catégorie permet quant à elle de montrer aux apprenants les enjeux actuels de la (ou des) société(s) contemporaine(s) dont ils sont en train d'apprendre la langue afin de communiquer avec ses/leurs membres.

La troisième catégorie la plus représentée est « Arts, musique et littérature ». Il s'agit d'une catégorie bien plus vaste qui peut évoquer soit la création artistique contemporaine, soit une approche plus classique de la culture française et francophone.

Enfin, les trois dernières catégories (« dimension internationale », « sujet de société » et « tourisme et patrimoine ») sont largement moins représentées. Elles totalisent à elle trois seulement 14,5% du total.

3.2 Résultats et interprétation pour chaque site observé

Il convient à présent d'analyser et d'interpréter l'ensemble des résultats pour chacun des sites observés.

3.2.1 Site 1 (« Curso de francés »)

Il faut tout d'abord souligner que ce site est le seul parmi les cinq observés qui propose un apprentissage du français pour un public hispanophone au moyen d'explications grammaticales contrastives, ce qui correspond en un sens à une sollicitation de mobilisation de la parenté entre l'espagnol et le français. Néanmoins, la méthode didactique de ce site (qui propose une explication de tous les éléments grammaticaux en langue source) correspond plus à une approche traditionnelle de grammaire-traduction même celui-ci utilise un grand nombre de documents sonores (l'approche de grammaire traduction privilégie à l'inverse l'exploitation de l'écrit) qu'à une prise en compte de principes intercompréhensifs.

Le site contenant uniquement des consignes rédigées en espagnol, l'observation du taux supposé de transparence des consignes des exercices n'a pas été réalisée.

En ce qui concerne la place et le rôle accordés à la non-utilisation de la langue source, on observe que ce site propose 91, 5 % d'activités ne nécessitant pas la production d'énoncés en langue cible de la part de l'apprenant : c'est le pourcentage le plus important sur l'ensemble des sites observés.

Pour l'axe traitant de la prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension dans les réponses de l'apprenant, ce site n'est pas pertinent du fait de la nature des exercices proposés : en effet, soit ils ne permettent pas de valider les résultats des apprenants, soit ils ne font qu'afficher les bonnes et mauvaises réponses.

Enfin, bien qu'il contienne une rubrique proposant de nombreuses présentations sur les cultures française et francophone, ce site n'intègre pas de dimension culturelle dans les exercices proposés (ceux-ci restent cloisonnés à l'étude de la langue). Cet axe n'a par conséquent pas pu être retenu pour le site 1.

En conclusion, ce premier site exploite la parenté espagnol-français dans son approche contrastive de la grammaire (si l'on observe par exemple le chapitre 6, dont une partie est consacrée à la négation, un parallèle est présenté entre les structures française et espagnol). De plus, il intègre largement la notion de dissociation des activités langagières et **propose en général dans ses exercices des activités n'impliquant pas une production d'énoncés de la part de l'apprenant** (cela s'illustre par la proportion importante de QCM).

3.2.2 Site 2 (« La chanson en cours de FLE »)

Ce site est celui qui **utilise le moins la transparence entre le français et l'espagnol dans les verbes utilisés dans les consignes** (seulement 62,5% d'items ressemblants ou identifiables contre 37,5% d'items identifiables)[48]. Peut être y a-t-il une corrélation avec le fait que ce site est celui qui s'adresse le moins spécifiquement à un public hispanophone (c'est donc le plus « ouvert » aux apprenants ayant d'autres langues maternelles).

Concernant le deuxième axe observé, le site 2 (la place et le rôle accordés à la non-utilisation de la langue cible dans les réponses de l'apprenant) est, après le site 1 (« Curso de francés »), celui qui contient le plus grand pourcentage **d'exercices ne nécessitant pas la production d'énoncés en langue cible dans les réponses** (**91 %**). Même si cela peut s'expliquer par la nature des activités proposées (chansons francophones dont il faut souvent compléter les paroles à l'aide d'une liste exhaustive) et le niveau exigé de nombreuses activités, ce chiffre est révélateur de l'aspect largement « compréhensif » des activités et de la prise en compte de la dissociation des activités langagières dans les différents exercices. En effet, ces derniers n'exigent pas de l'apprenant une production d'énoncés en langue cible dans ses réponses lors d'une activité portant sur la seule réception. Une fois encore, les exercices sélectionnés sur ce site ne correspondent qu'à un échantillon et ont pour la plupart été sélectionnés dans la mesure où ils proposaient des activités d'ordre culturel. Une observation des exercices permettant de travailler sur la grammaire ou d'autres aspects de la langue donnerait probablement des résultats sensiblement différents. Un exercice de grammaire peut par exemple avoir pour objectif soit une évaluation de connaissance d'aspects grammaticaux soit l'utilisation de ces aspects. Dans ce dernier cas, il proposera probablement des exercices exigeant dans les réponses la production d'énoncés en langue cible. A l'inverse, un exercice portant sur un aspect culturel impliquera souvent un rôle plus réceptif de l'apprenant puisqu'il n'agit pas directement et immédiatement sur la culture étudiée comme il peut le faire sur la langue. Un exercice portant sur des aspects culturels limitera ainsi plus facilement l'exercice aux seules compétences réceptives.

Au sujet de la tolérance d'un certain degré d'approximation dans les réponses de l'apprenant, ce site est proportionnellement celui qui propose **le plus de messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice** si l'on compare leur nombre à celui des messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné). Cela dit, c'est

[48] Nous avons choisi d'observer les verbes des consignes car ils permettent de mesurer le taux de transparence supposé des consignes tant en fonction de critères lexico-sémantiques que verbo-temporels.

paradoxalement celui qui propose proportionnellement **le moins de messages proposant une aide à l'apprenant** (à l'exception du site 4 (« El tinglado - Blog de aula»)).

En effet, pour 100 messages indiquant le score de l'apprenant à l'issue de l'exercice, le site 2 (« Chansons en cours de FLE ») en contient 75 indiquant la possibilité de continuer et 35 proposant une aide à l'apprenant contre des moyennes respectives de 63 et 34 pour l'ensemble des trois sites observés.

Cette différence entre les proportions des messages indiquant la possibilité de continuer et ceux proposant une aide peut encore une fois s'expliquer par les nombreuses activités d'écoute de documents audio que propose cet exercice et qui permettent plusieurs écoutes sans qu'il ne soit nécessaire de fournir une aide à l'apprenant. Quoiqu'il en soit, ce site intègre largement l'approximation des réponses de l'apprenant et des stratégies d'autoremédiation que cela suscite.

Enfin, **l'aspect culturel est omniprésent** dans ce site puisqu'il est basé sur l'exploitation de documents authentiques (chansons et clips de musique francophone) et qu'il propose de nombreuses activités de civilisation. Si l'on fait abstraction de cet aspect structurel, on observe que le site 2 (« La chanson en cours de FLE ») propose des **exercices se référant à 5 des 6 catégories culturelles retenues** (4 plus celle omniprésente d' « arts, musique et littérature » recensées sur l'ensemble du site). La seule catégorie non représentée sur l'ensemble des exercices observée est celle concernant l' « histoire ». C'est donc, après le site 4 (« El tinglado - Blog de aula »), le site qui propose la plus grande diversité de catégories culturelles, les deux catégories les plus récurrentes étant la « vie quotidienne » et les « sujets de société » : cela lui confère un ancrage dans une thématique culturelle liée au quotidien.

Hormis la transparence des consignes, ce site intègre largement les critères intercompréhensifs que nous avons dégagés (non utilisation de langue cible dans les réponses, tolérance d'un certain degré d'approximation dans les réponses de l'apprenant, dimension culturelle) que l'apprenant peut mobiliser dans la réalisation des exercices proposés. Grâce à la seule mobilisation des compétences de réception, l'apprenant n'a pas en effet à produire d'énoncés en langue cible lors des activités de compréhension. Par ailleurs, du fait de la tolérance d'un certain degré d'approximation dans ses réponses et des feedback proposés, l'apprenant peut réfléchir aux causes de ses erreurs et mobiliser des stratégies de

remédiation. Enfin, la dimension culturelle des exercices lui apporte un ancrage dans la réalité sociale du monde français et francophone pouvant lui permettre de prendre conscience d'une proximité avec sa propre culture.

.

3.2.3 Site 3 (« Aula interactiva de francés »)

Le site 3 est celui qui a **le plus important taux de transparence entre le français et l'espagnol** en ce qui concerne les verbes utilisés dans les consignes d'exercices. En effet 72,5% des énoncés sont des items ressemblants ou identifiables contre 27,5% d'items non-identifiables. Il nous faut rappeler que ce taux de transparence ne concerne que les verbes des consignes que nous avons choisi de mesurer. Par ailleurs, si la proximité morphologique peut être mesurée, elle ne saurait nous renseigner sur la perception et le traitement que peut en faire chaque apprenant, la notion de transparence étant largement subjective. Pour autant, ce résultat est donc très proche du taux de 75% de proximité lexicale évoqué précédemment.

A l'inverse, ce site est, après le site 4 (« El tinglado - Blog de Aula »), celui qui accorde le moins de place à la non utilisation d'énoncés en langue cible avec **seulement 66,5%** d'exercices impliquant de ne pas recourir à la langue cible dans les réponses (contre une moyenne globale 76,5% sur l'ensemble des 4 sites observés (le site 5 (« Curso básico de francés ») n'a pas été retenu pour l'observation de ce critère).

Concernant la prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension dans les réponses des apprenants, les exercices que nous avons observés sur ce site 3 contiennent 55% messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice par rapport au nombre de messages qui indiquent un résultat partiellement correct, ce qui est **inférieur de 8 points à la moyenne** des trois sites observés. Les auteurs du site semblent avoir accordé moins d'importance aux messages d'encouragement à poursuivre les exercices. Quant aux messages proposant une aide à l'apprenant, la proportion est de 39%, ce qui constitue **le pourcentage le plus important sur l'ensemble des trois sites**.

Enfin, ce site privilégie largement les thèmes culturels liés à la « vie quotidienne » (13 occurrences contre 5 pour la catégorie liée aux « arts, musique et littérature » et 1 « sujet de société »). C'est donc ce site qui **diversifie le moins le type de catégories de thèmes culturels et qui privilégie le plus le thème de la « vie quotidienne »** (à l'exception du site 5 (« Curso básico de francés ») qui l'exploite de façon systématique), ce qui montre un souci d'ancrage de l'apprentissage de la langue cible dans la réalité quotidienne.

En résumé, ce site présente de nombreux aspects qui font apparaître la présence des critères que nous avons cherché à observer, à commencer par la forte présence d'énoncés transparents dans les consignes. Est également prise en compte la nécessité de proposer une aide à l'apprenant pour lui permettre d'aller au bout des exercices et ainsi de remédier à ses erreurs. Enfin, la volonté d'inscrire l'apprentissage dans le concret du quotidien répond probablement à une volonté de motivation des apprenants dans leur apprentissage. Cela peut notamment s'expliquer par le public auquel s'adresse ce site : il s'agit de collégiens et de lycéens qui ont probablement besoin de ce type de motivation afin de trouver et de donner du sens à leur apprentissage.

3.2.4 Site 4 (« El tinglado - Blog de aula »)

Avec 65% d'tems ressemblants ou identifiables, le site 4 possède **un taux de transparence légèrement plus faible que l'ensemble des sites** (67,5%), ce qui le classe en troisième position sur les quatre sites observés.

Par ailleurs, ce site est celui qui prend **le moins en compte le fait de ne pas demander aux apprenants de ne pas produire d'énoncés en langue cible** dans les réponses aux exercices fermées avec seulement 60% d'exercices impliquant la non-utilisation de la langue cible dans les réponses contre une moyenne de 76,5 % sur l'ensemble des sites observés.

Au sujet de l'approximation dans les réponses des apprenants, le pourcentage de messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice par rapport au nombre de messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné) est de 63%, ce qui correspond précisément à la moyenne des sites observés. Quant à la proportion des messages proposant une aide à l'apprenant, elle n'est que de **26% contre 34% sur l'ensemble des sites**.

Enfin, le site 4 est celui qui propose **la plus grande variété de thèmes culturels** puisque c'est le seul dont les exercices apparaissent dans la totalité des catégories relevées. On constate néanmoins une priorité accordée à la « vie quotidienne » et aux « arts, musique et littérature ».

Ainsi, hormis la dimension culturelle consacrée dans une proportion importante à la « vie quotidienne » et qui permet donc d'ancrer l'apprentissage dans un terrain propice à

l'interculturalité permettant à l'apprenant d'avoir un regard constrasté entre cultures cible et source, ce site contient peu de traces de critères intercompréhensifs tant en ce qui concerne la transparence, la place des langues source et cible ou l'approximation.

Ce constat nous amène à réfléchir au rapport qui peut exister entre la présence de critères intercompréhensifs dans des exercices en ligne (et plus largement sur des sites d'apprentissage du FLE) et la prise en compte de la part des auteurs du profil du public et des aspects linguistiques abordés. Bien que nous ne fassions qu'effleurer cet aspect, nous y reviendrons lorsque nous évoquerons de possibles pistes pour éventuellement augmenter la présence des critères intercompréhensifs dans des activités de FLE en ligne pour hispanophones.

3.2.5 Site 5 (« Curso básico de francés »)

La totalité des exercices observés sur le site 5 contient 69% d'items ressemblants ou identifiables dans leurs consignes ce qui classe ce site en deuxième position sur l'ensemble des sites observés où la moyenne est de 67,5%.

Concernant la place accordée à la non utilisation de la langue cible dans les réponses de l'apprenant et la prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension, cet axe n'a pas été observé sur ce site car les exercices qu'il propose ne correspondent pas aux critères d'exercice autocorrectif dont traitent ces analyses.

La dimension culturelle n'a pas non plus été analysée pour ce site mais pour une raison inverse. En effet, hormis un exercice qui peut être classé simultanément dans une autre activité, le site 5 (« Curso básico de francés ») ancre tous ses exercices dans une approche culturelle autour de la vie quotidienne. **Les exercices**, s'inscrivant dans un ensemble de cours progressifs, **correspondent tous à un aspect de la vie quotidienne.**

Ce site prend donc **systématiquement pour référence des considérations culturelles** permettant un regard sur la culture autre, notamment au moyen de photos. A l'inverse du site 4 (« El tinglado - Blog de aula »), le site 5 s'inscrit dans une progressivité linguistique très rigoureuse dans laquelle chaque point est associé à un item culturel.[49]

En conclusion, ce site contient deux des quatre critères intercompréhensifs étudiés et ce de manière très importante : la transparence des consignes d'une part et l'omniprésence de

[49] Nous ne cherchons pas à juger de la qualité des sites mais seulement à observer la présence des critères intercompréhensifs dégagés.

la dimension culturelle axée plus particulièrement sur la catégorie correspondant à la « vie quotidienne » d'autre part.

3.3 Interprétation générale

D'une manière générale, l'observation de la présence de critères intercompréhensifs dans des exercices de FLE pour hispanophones nous permet de dégager un certain nombre d'éléments.

Tout d'abord, les quatre axes retenus (la transparence entre la langue source et la langue cible apparentée, la place et le rôle accordés à la non utilisation de langue source dans les réponses de l'apprenant, la prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension et la dimension culturelle) ont tous, dans une plus ou moins grande mesure selon les sites, pu être observés.

Sur l'ensemble des sites observés, le taux moyen de transparence des verbes des consignes est de 67,5% avec un maximum de 72,5% pour le site 3 (« Aula interactiva de francés »). Ce résultat nous permet tout d'abord de constater que **la parenté lexico-sémantique et verbo-temporel entre le français et l'espagnol peut être utilisée afin de faciliter la compréhension des consignes** des exercices de la part de l'apprenant et peut ainsi créer une certaine mise en confiance chez ce dernier. Ensuite, si l'on rapproche ce chiffre de 67,5% d'items ressemblants ou identifiables à celui de 75% de proximité lexicale évoqué précédemment, on constate que **la transparence** entre les deux langues est largement présente mais qu'elle **pourrait également être plus importante.** En effet, les auteurs d'un exercice mobilisant en amont ce critère intercompréhensif pourraient de façon plus systématique sélectionner dans les consignes des verbes en langue cible morphologiquement proches de leur équivalent en langue source (même si nous le répétons la notion de transparence est largement subjective et varie d'un étudiant à l'autre).

Afin de mesurer la place et le rôle accordés à la non-utilisation de la langue cible dans les réponses de l'apprenant, nous avons cherché à mesurer dans quelle mesure un apprenant réalisant les différents exercices des sites proposés pouvait être évalué uniquement sur des critères de compréhension de langue et non de production, ce qui correspond à une autre habilité langagière de l'apprentissage d'une langue. Les résultats sont forts disparates selon les sites mais tous vont dans le même sens : **la majorité des exercices n'exigent pas**

la production de réponses dans la langue cible. La moyenne générale pour l'ensemble des sites est de 76,5%.

Pour mesurer la prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension dans les réponses de l'apprenant, nous avons d'abord observé les exercices contenant des messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné). Lorsque ce type de message apparaît (par exemple « *Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%* »), certains exercices proposent également des messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice (avec des messages comme « *essayez à nouveau* ») et même le cas échéant des messages proposant une aide à l'apprenant (par exemple : « *les mauvaises réponses ont été enlevées* »). Nous avons donc cherché à mettre en relation les deux derniers types de message avec le premier. Les messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et ceux qui proposent un message apportant une aide à l'apprenant permettent en effet de prendre en compte l'approximation dans la réalisation de l'exercice et plus largement dans l'apprentissage mais d'exploiter cette approximation dans une logique de progression de l'apprenant. Il existe là encore une grande disparité entre les différents sites mais l'on peut dégager une tendance générale : sur les trois sites observés[50] (sites 2 (« La chanson en cours de FLE »), 3 (« Aula interactiva de francés ») et 4 (« El tinglado-Blog de aula »)), on totalise, par rapport au nombre de messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné), 63% de messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et 34% de messages qui proposent une aide à l'apprenant, ce qui constitue globalement un ratio de respectivement deux tiers et un tiers. Nous pouvons en conclure que **les auteurs ont intégré l'importance de ces retours évaluatifs** à l'issue de la réalisation de l'exercice par l'apprenant et notamment les retours encourageant l'apprenant à continuer l'exercice. **Néanmoins**, ces pourcentages nous montrent que **ces retours ne sont pas optimisés et qu'ils pourraient être exploités davantage afin de permettre à l'apprenant d'intégrer ses erreurs dans l'élaboration de stratégies de remédiation**, l'approximation de ses réponses pouvant ainsi jouer un rôle de constructeur de sens.

Enfin, le dernier axe observé était la dimension culturelle. L'un des critères de sélection des exercices était la présence d'un élément culturel au sein de l'activité. A partir de ces exercices, six catégories thématiques culturelles ont été dégagées (« vie quotidienne », « histoire », « arts, musique et littérature », « dimension internationale », « sujet de société »

[50] Les sites 1(« Curso de francés ») et 5(« Curso básico de francés ») nous pas été retenus pour ce critère car ils ne proposent pas de retours évaluatifs dans les exercices ou lorsqu'ils le font ne se contentent de cocher les bonnes réponses et les réponses erronées.

et « tourisme et patrimoine »). Une fois de plus, la répartition des thèmes sur l'ensemble des sites est fort disparate ; cependant **deux catégories apparaissent de façon beaucoup plus fréquente** que les autres : il s'agit des thèmes de « **vie quotidienne** » et de « **sujet de société** » qui constituent respectivement 45 et 22,5% de l'ensemble. Les auteurs ont privilégié ces catégories car **elles semblent être les plus à même de** montrer à l'apprenant le quotidien des natifs de la langue qu'il étudie ; cela peut par effet de miroir lui **faire prendre conscience de l'importance de l'aspect culturel** dans son apprentissage de la langue cible. Par ailleurs, cette dimension culturelle permet de montrer à l'apprenant que parallèlement à la parenté linguistique entre la langue source (l'espagnol) et la langue cible (le français), **il peut exister également une parenté entre cultures source** (le monde hispanophone) **et cible** (le monde francophone).

Nous avons donc observé quatre critères intercompréhensifs et mesuré leur présence et leur manifestation dans des exercices de FLE en ligne pour hispanophones afin de déterminer comment y était exploitée et optimisée la parenté linguistique entre l'espagnol et le français. Les résultats observés peuvent nous permettre également de réfléchir à la manière dont ces principes pourraient davantage être optimisés dans des ressources de FLE en ligne.

3.4 Optimisation des critères intercompréhensifs

3.4.1 Optimiser les quatre axes intercompréhensifs observés

Afin d'**utiliser la structure des exercices autocorrectifs pour mobiliser les critères intercompréhensifs observés** dans une optique d'optimisation du recours à l'intercompréhension dans l'apprentissage du FLE, le premier élément est bien sûr de chercher à augmenter la présence des quatre axes observés dans les ressources en ligne. Au regard des exercices déjà observés, peut-être pouvons-nous fixer un objectif (théorique) pour chacun des axes intercompréhensifs.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la similarité lexicale entre le français et l'espagnol est de l'ordre de 75%[51]. Dans une recherche de transparence entre la langue source et la langue cible afin de faciliter la compréhension et par ricochet l'apprentissage, ce chiffre pourrait être utilisé comme référence et comme objectif. Ainsi, concernant les consignes des

[51] www4b.wolframalpha.com

exercices, il semble possible de fixer **un objectif de 75% de verbes contenant des items ressemblants ou identifiables** d'autant plus que l'un des sites (le site 3 (« Aula interactiva de francés ») atteint déjà un chiffre de 72,5%). A titre d'exemple, il serait possible lors de la rédaction des consignes de privilégier des termes transparents (par exemple « compléter » *(completar)* au lieu de « remplir » *(llenar)*). Ce recours à des termes transparents (quand cela est possible) pourrait permettre de se rapprocher de l'objectif de 75%. Cela demande bien entendu une maîtrise de l'espagnol de la part du concepteur de l'exercice. Dans une optique de progressivité de l'apprentissage et d'acquisition de l'autonomie, **cette proportion pourrait naturellement être diminuée en introduisant progressivement des termes moins ou non-transparents afin de permettre à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire**.

Une autre piste pourrait être, afin de ne pas pénaliser l'apprenant avec des termes opaques dans les consignes (ce qui peut compromettre la réalisation des exercices), de proposer davantage de consignes implicites[52]. Cette approche permet également de respecter la dissociation des activités langagières et de ne pas introduire d'aspects liés à une compétence de production (rédaction d'un énoncé en langue cible) dans des exercices de compréhension.

Cette observation nous mène à une réflexion quant à l'optimisation du deuxième axe intercompréhensif observé : la place et le rôle accordés à la non-utilisation de la langue cible dans les réponses des apprenants. Nous avons précédemment défini les types d'exercices dans lesquels l'apprenant ne doit pas produire d'énoncés en langue cible dans les réponses. Nous en avons dégagé six (vrai / faux, QCM, exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant, remise en ordre, appariement et sélection d'éléments du texte). A l'inverse trois types d'exercices impliquent une production d'énoncés en langue cible (exercice lacunaire, mots croisés et transformation). Sur l'ensemble des sites observés, les auteurs utilisent des exercices de la première catégorie (dans lequel l'apprenant ne doit pas produire d'énoncés en langue cible dans les réponses). La moyenne pour l'ensemble des sites est de 76,5% avec un maximum de 91,5% pour le site 1. On voit donc qu'il est largement possible d'augmenter cette proportion. Il faut toutefois prendre en compte que cette dernière dépend largement du type de compétences que vise l'exercice, du niveau de cet exercice ainsi que des supports (authentiques ou non, textuels, sonores ou vidéo…) sur lesquels il repose. Si **le type d'exercice ne peut être assimilé à l'activité langagière en jeu** (les exercices impliquant une production d'énoncés en langue cible de la part de l'apprenant ne cherchent pas

[52] Une consigne implicite est en fait une absence de consigne. En effet, ce qui est demandé à l'apprenant est suffisamment clair de par le seul contexte que la formulation d'un énoncé d'instructions n'est pas nécessaire.

nécessairement à mesurer les compétences productives de ce dernier), le concepteur d'un exercice intégrant des principes intercompréhensifs peut néanmoins **utiliser l'outil pédagogique que représentent les exercices permettant la non-utilisation d'énoncés en langue cible pour proposer des activités mesurant les seules compétences réceptives.**

Bien que controversée, une autre approche existe pour accorder une place à la non-utilisation de la langue cible dans les réponses des apprenants : il s'agit de permettre aux apprenants d'exprimer leur réponse dans la langue source. En effet, si nous proposons par exemple à un apprenant débutant un exercice de compréhension écrite (que promeut l'intercompréhension entre langues romanes), nous allons chercher à mesurer cette seule compétence réceptive : l'intrusion de la langue cible, que ce soit dans les consignes (d'où l'intérêt d'un consigne implicite) ou dans la réponse attendue peut parasiter la mesure de la compétence de l'apprenant dans cette activité langagière. On peut donc parfaitement imaginer de proposer à l'apprenant de répondre dans la langue source (l'espagnol en l'occurrence) à des questions concernant un document (écrit ou oral) en langue cible (le français). Une fois encore, cette approche concerne davantage un public de faible niveau et peut être progressivement remplacée par un recours à la langue cible dans les réponses (sans que nécessairement l'apprenant ait à y produire un énoncé). Ce principe de dissociation des activités langagières (appliqué ici à l'extrême) se pose également dans le cas des tests en ligne où le recours à la langue source dans les activités de compréhension peut s'avérer pertinent.

L'analyse du corpus constitué à partir des retours évaluatifs que proposent les exercices suite aux réponses de l'apprenant nous a permis de dégager trois aspects de la prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension dans les réponses des apprenants : messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné), messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice, messages proposant une aide à l'apprenant.

Là encore, **les retours évaluatifs intégrant les erreurs des apprenants sont à distinguer de l'acceptation d'une compréhension approximative que préconise le courant inercompréhensif. Néanmoins, cette dernière peut trouver dans la structure de ces retours évaluatifs une possibilité concrète d'exploitation dans des exercices autocorrectifs**.

Les messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné) des réponses de l'apprenant peuvent être utilisés dans des exercices autocorrectifs mesurant des compétences de compréhension. Pour autant, ce sont les deux autres types de messages (messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et messages proposant une aide à l'apprenant) qui permettent d'optimiser cette place accordée à l'approximation dans l'apprentissage du FLE. En effet, **une fois que l'approximation des résultats est prise en compte, il convient de la mobiliser en vue de sa remédiation**. Ainsi des messages encourageant l'apprenant à poursuivre l'exercice en réfléchissant à ses erreurs et en élaborant de nouvelles hypothèses en vue de sa résolution participent à une démarche d'apprentissage constructive. De même, proposer une aide à l'apprenant peut lui permettre de reprendre confiance et de se remobiliser dans sa tentative de résolution de l'exercice.

La réalisation d'exercices proposant ces trois types de messages complémentaires semble pouvoir constituer un cadre pertinent pour mobiliser le rôle de l'approximation de la compréhension de l'apprenant. Cela inscrit par ailleurs davantage les exercices dans une perspective plus vaste d'apprentissage en permettant à l'apprenant de valider ses acquis mais également de réfléchir aux raisons de ses erreurs et au constat de ses lacunes qu'il peut ensuite combler progressivement.

La dimension culturelle des exercices observés nous livre quant à elle un certain nombre d'enseignements. Comme nous l'avons souligné précédemment, les exercices sélectionnés s'appuient sur une composante culturelle qui peut être classée dans six catégories thématiques distinctes (« vie quotidienne », « histoire », « arts, musique et littérature », « dimension internationale », « sujet de société » et « tourisme et patrimoine »). La prépondérante récurrence de deux de ces thématiques (« vie quotidienne » et « sujet de société ») atteste du fait que les exercices s'inscrivent dans un cadre d'apprentissage tourné vers le quotidien des locuteurs natifs de la langue étudiée. Cette approche propose une vision concrète et contemporaine de la société dont la langue est étudiée privilégiant en quelque sorte en quelque sorte la culture plutôt que la civilisation[53].

C'est une véritable réflexion sur l'interculturalité qui pourrait être menée à l'aide de ces exercices s'ils intégraient une dimension contrastive entre cultures cible et source. Les

[53] « *La civilisation est un savoir sur l'Autre tandis que la culture permet d'entrer en contact avec l'Autre et le comprendre* » (Louis V. cité par Harb N, 2005).

apprenants réalisant les exercices et ayant accès à ces aspects culturels se sentiraient probablement plus impliqués dans leur apprentissage car l'observation de la culture source pourrait également inciter ces derniers à comparer les éléments auxquels ils seraient confrontés à ceux de leur propre culture ou société et procéder à un certain nombre de comparaisons et donc à constater les similarités et les divergences. Or cette approche contrastive n'est pas présente dans les exercices proposés.

Pourquoi dès lors ne pas **exploiter davantage cet aspect culturel en proposant plus d'exercices possédant une dimension culturelle axée sur la vie quotidienne et les sujets de société** ? Il serait possible par exemple de proposer des documents photographiques ou visuels présentant en parallèle des aspects des pays de langue source (pays hispanophones) et de langue cible (pays francophones) afin que l'apprenant observe un certain nombre de points communs et de différences. **Une telle approche pourrait ainsi permettre de dresser un parallèle fort entre intercompréhension et interculturalité[54], la dernière étant l'une des composantes de la première.**

Ces suggestions issues de l'observation des exercices proposés par les cinq sites étudiés restent bien sûr des axes très larges. La réalité des conditions d'apprentissage rend cette tâche bien plus complexe. L'utilisation la plus systématique possible dépend également du niveau d'apprentissage visé par l'exercice.

La pertinence de la présence de critères intercompréhensifs dans des exercices en ligne, si elle paraît prépondérante pour un niveau débutant peut être progressivement moins utilisée lorsque le niveau d'apprentissage s'élève : ainsi les consignes non transparentes et les productions d'énoncés en langue cible peuvent même devenir progressivement des objectifs d'apprentissage. Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une adoption et d'une intégration initiale de la démarche intercompréhensive[55].

Enfin, la structure du site d'exercice laisse plus ou moins de place aux critères intercompréhensifs selon que le site est construit dans une logique de progressivité de l'apprentissage ou qu'il propose des exercices indépendants les uns des autres.

[54] L'interculturalité correspond à un « *effort pour construire une articulation entre porteurs de cultures différentes* » (Camilleri citée par Develotte).
[55] Il s'agit d'une suggestion de la part de la directrice de recherche.

Ces suggestions issues de l'observation de sites existants permettent néanmoins de réfléchir à la place de la parenté espagnol-français et des principes intercompréhensifs dans des exercices de FLE en ligne qui peuvent être optimisés selon les besoins dans la conception de nouveaux exercices.

3.4.2 Formation à l'intercompréhension : une propédeutique à l'apprentissage du FLE

La parenté espagnol-français et les critères intercompréhensifs préconisant son exploitation systématique peuvent être mis au service de l'apprentissage du FLE pour un public hispanophone. Nous venons d'en observer quelques aspects à travers l'observation d'une série d'exercices autocorrectifs en ligne.

Néanmoins, afin d'être mobilisables dans l'apprentissage d'une langue, les principes intercompréhensifs, s'ils sont basés sur la parenté entre langues voisines, nécessitent une formation ou une sensibilisation préalables pour leurs utilisateurs afin qu'ils puissent l'exploiter pleinement. Pourquoi dès lors ne pas imaginer une formation à l'intercompréhension préalable à l'apprentissage du FLE ? Cette formation aurait plusieurs avantages : sa courte durée (une trentaine ou quarantaine d'heures), son « retour sur investissement », c'est-à-dire l'apport concret qu'elle pourrait offrir à l'apprenant dans son accès à la compréhension de la langue cible, l'approche contrastive des grammaires des langues source et cible, le caractère réemployable de cette formation dans le cas de l'apprentissage d'une autre langue romane (ou appartenant à un groupe linguistique distinct).

Plusieurs dispositifs de formation à l'intercompréhension existent déjà. Nous avons évoqué précédemment l'Apic (Association pour la promotion de l'intercompréhension)[56] qui propose des sessions de formations à l'intercompréhension des langues romanes en présentiel visant à permettre aux personnes participant aux formations un accès à la compréhension de textes écrits dans des langues romanes autres que le français.

Une formation similaire mais adressée à un public hispanophone désireux d'apprendre le français et centrée sur la compréhension écrite (mais aussi orale) pourrait constituer un premier pas vers l'apprentissage de cette langue.

[56] http://apic.onlc.fr/

Par ailleurs, nous avons évoqué la plateforme Galanet [57], dont les objectifs sont, comme le rappelle Encarnación Carrassco (2006 :170) de :

- faire apprendre les langues romanes en relation directe avec d'autres étudiants européens ou extra-européens grâce à la communication plurilingue *via* les TICE,

- développer une pédagogie de l'intercompréhension en langues romanes comme alternative pour agir et construire ensemble (perspective actionnelle et pédagogie collaborative),

- faire attendre les niveaux B1 (Compréhension de l'écrit) et A2 (Compréhension orale) du Cadre Européen Commun de Référence.

Cette plateforme propose quant à elle une « salle de ressources » présentant les différents principes intercompréhensifs. L'utilisateur a la possibilité de sélectionner la langue source et la langue cible (respectivement le français et l'espagnol dans notre cas). Les différentes catégories de ressources sont les suivantes :

Estrategias de compreensión

Estrategias de intercompreensión

Tabla de gramática

Tabla de fonética

Correspondencias morfológicas entre las lenguas románicas

Les deux premières catégories de ressources proposent des conseils généraux permettant de favoriser les compétences réceptives écrite et orales d'autres langues romanes. Les deux catégories suivantes présentent quant à elles les spécificités de la langue source. La dernière catégorie expose enfin les spécificités morphologiques des six langues romanes présentées.

Il nous faut enfin citer une formation proposée par l'Université Stendhal-Grenoble 3 intitulée « Intercompréhension romane »[58]. Il s'agit d'une formation hybride de 48 heures

[57] www.galanet.eu

[58] Carrasco, E. Degache, C. & D., Pishva Y., (2008) : « Intégrer l'intercompréhension à l'université », in *Les Langues Modernes L'Intercompréhension. Travaux en intercompréhension : conceptions, outils et démarches pour la formation en langues*, pp. 62-74.

organisée sur deux semestres (le premier semestre est consacré aux « *activités langagières réceptives* » tandis que le second vise à une interaction en ligne (lors d'une session d'intercompréhension sur la plateforme Galanet) avec des participants d'autres groupes. La finalité de cette formation est « *la construction de la compétence plurilingue au sein de la famille des langues romanes en cherchant à tirer bénéfice de leur parenté et des connaissances préalables des étudiants, en particulier des pré-acquis langagiers en français et dans une deuxième langue romane, l'espagnol ou l'italien* » intégrant ainsi une langue « *passerelle* » vers les autres langues romanes (les langues cibles sont le catalan, l'espagnol, l'italien, le portugais et le roumain). Cette formation, qui exploite des outils pédagogiques intercompréhensifs plurilingues déjà existants (« Galatea[59]», « EurocomRom[60]», « Itinéraires Romans[61] »), privilégie l'écrit mais intègre également l'oral et est ouverte à des étudiants mais également à des adultes en formation continue.

Ces trois exemples nous éclairent sur la **possibilité de la création d'une formation d'intercompréhension entre le français et l'espagnol** qui serait en quelque sorte une **propédeutique à l'apprentissage du FLE pour hispanophones.** L'objectif de cette formation serait d'**optimiser les principes intercompréhensifs ainsi que la parenté espagnol-français**.

Cette troisième partie nous a donc permis d'observer la présence des quatre axes retenus : (la transparence entre la langue source et la langue cible, la place et le rôle de la non utilisation de la langue cible dans les réponses de l'apprenant, la prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension dans les réponses de l'apprenant et la dimension culturelle) dans les cinq sites Internet d'exercices de FLE en ligne pour hispanophones. Les résultats obtenus nous ont permis de dégager un certain nombre de tendances souvent communes aux différents sites :

[59] « Galatea» est « *une méthode d'entraînement (sous forme de CD-Rom) à la compréhension des langues romanes qui aspire à l'optimisation du potentiel cognitif de l'apprenant grâce à l'actualisation de ses pré-acquis (langagiers notamment mais aussi expérientiels et encyclopédiques) et à la mise à profit de la similitude linguistique*» (Carrsaco E.,2006 : 166).

[60] Eurocom est une méthode visant l'acquisition d'une compétence réceptive dans une langue romane.

[61] « Itinéraires Romans » est un ensemble de six modules d'activités pédagogique en ligne proposé par l'Union Latine « *dont l'objectif général […]de favoriser la reconnaissance des langues et les capacités d'intercompréhension* » entre langues romanes . http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/Module1/index.fr.htm.

- Le taux moyen de transparence (observé à partir des verbes utilisés dans les consignes des exercices et atteignant 67,5%) est relativement élevé mais inférieur au taux de similarité qui existe entre l'espagnol et le français[62].
- La place accordée à la non utilisation de la langue cible dans les réponses de l'apprenant est importante (76,5 % sur l'ensemble des exercices).
- Nous avons identifié trois types de retours évaluatifs (messages qui indiquent un résultat partiellement correct, messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et messages qui proposent une aide à l'apprenant) dans les différents exercices autocorrectifs observés.
- La dimension culturelle des exercices sélectionnés se compose à près de 75% de deux catégories thématiques parmi les six que nous avons dégagées (« vie quotidienne », « histoire », « arts, musique et littérature, « dimension internationale », « sujet de société », « tourisme et patrimoine ») : il s'agit des thèmes de « vie quotidienne » et de « sujet de quotidiens » qui apparaissent respectivement dans 45 et 22,5% de l'ensemble des exercices observés.

Forts de ces résultats, et afin de d'**utiliser la structure des exercices autocorrectifs pour proposer des exercices de FLE pour hispanophones intégrant des principes intercompréhensifs**, nous avons ensuite pu déterminer des critères et des objectifs d'optimisation des axes observés : objectif de **75% pour le taux moyen de transparence des verbes des consignes**, utilisation des types d'exercices **n'exigeant pas la production d'énoncés en langue cible** dans les réponses des apprenants dans des **activités mesurant les seules compétences réceptives**, **utilisation de ces trois types de retours évaluatifs afin d'exploiter**, dans une démarche intercompréhensive**, l'approximation de la compréhension** (« considérée comme une activité langagière active car constructrice de sens » (Carrasco, 2010) **dans des exercices mesurant les compétences réceptives** de l'apprenant et prise en compte de la **dimension interculturelle de l'intercompréhension** en proposant **une approche contrastive** (entre cultures source et cible) **basée des aspects de la vie quotidienne**.

Enfin, nous avons évoqué la pertinence d'une f**ormation à l'intercompréhension centrée sur la parenté français-espagnol préalable à l'apprentissage de FLE** pour un public hispanophone.

[62] www4b.wolframalpha.com/input/?i=Spanish%2C+French%2C+Latin+lexical+similarity&lk=1&a=ClashPrefs_*Language.Spanish.Language.French.Language.Latin.LanguageProperty.LexicalSimilarity-).

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était triple. Il s'agissait tout d'abord de déterminer un certain nombre de critères intercompréhensifs (à partir de travaux réalisés sur ce thème) afin de pouvoir observer leur compatibilité avec des éléments structurels de ressources de FLE en ligne pour hispanophones mobilisant entre autres et principalement, la parenté des deux langues romanes que sont l'espagnol et le français. Une fois ces critères dégagés (qui représentent les quatre axes de notre étude) le travail de recherche a consisté à observer et mesurer concrètement leurs éventuelles manifestations dans les exercices autocorrectifs sélectionnés. Enfin, une fois cette analyse réalisée, le troisième objectif était de proposer un certain nombre de suggestions visant à optimiser davantage la parenté espagnol-français ainsi que les critères intercompréhensifs retenus.

Le premier objectif semble avoir été atteint. En effet, la lecture d'articles et de documents de recherche consacrés à l'intercompréhension entre langues romanes nous a permis de dégager quatre critères intercompréhensifs dont l'observation dans des sites autocorrectifs de FLE pour hispanophones semblaient pertinentes et réalisables.

Le premier de ces critères est la transparence. Cette notion se base sur les similarités morpho-lexicales et verbo-temporels au sein des langues romanes et plus spécifiquement dans le cadre de cette recherche entre l'espagnol et le français. Afin de mesurer cet axe, notre corpus est constitué des verbes des consignes des exercices sélectionnés sur chacun des cinq sites observés.

Le deuxième axe retenu est la place accordée à la langue source dans les réponses de l'apprenant qui peut, lorsqu'elle est utilisée dans des activités visant les seules activités langagières réceptives, garantir la dissociation des compétences. Cet axe a du être adapté afin d'être observé concrètement dans des ressources en ligne : l'élément analysé a en fait été la place et le rôle de la non utilisation de la langue cible dans les énoncés des réponses des apprenants. Nous avons pour cela observé les types d'exercices proposés en les classant en deux catégories selon qu'ils permettent ou non ce critère. Il nous faut rappeler que les exercices proposent des activités diverses ne se limitant pas aux activités de compréhension et peuvent concerner d'autres (grammaire, lexique…). Nous avons donc cherché à repérer des éléments récurrents dans la structure de ces exercices (en l'occurrence la non exigence de réponse en langue cible) afin de déterminer ensuite comment les exploiter dans des activités de compréhension intégrant une approche intercompréhensive).

Le troisième axe d'observation est la prise en compte ou non d'un niveau approximatif de compréhension dans les réponses des apprenants dans la réalisation des exercices. Nous avons pour cela observé les feedback que proposent les exercices une fois ceux-ci réalisés par l'apprenant. Cette observation nous a permis de dégager trois types de commentaires : les messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné) comme par exemple « *ton pourcentage est de :--%* », les messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice (par exemple : « *Essaie encore* ») et les messages qui proposent une aide à l'apprenant (par exemple : « On *a ajouté une lettre à la bonne réponse* ». Nous avons ensuite comparé la proportion des deux derniers types de messages par rapport au premier.

Enfin, le quatrième axe observé est la dimension culturelle qu'impliquent (ou pourrait impliquer) l'intercompréhension et l'apprentissage du FLE. Dans une optique d'observation d'exercices en ligne, l'analyse a consisté à déterminer, à partir du titre des exercices, les différentes catégories culturelles thématiques proposées et à déterminer au vu des résultats celles qui pourrait favoriser une approche interculturelle.

L'analyse et la mesure de ces principes dans les exercices sélectionnés (95 exercices sur 5 sites de FLE en ligne pour hispanophones) a permis d'obtenir un certain nombre de résultats laissant entrevoir une tendance générale commune aux cinq sites :

- Sur l'ensemble des sites, **le taux moyen de transparence** constaté à partir de l'observation des verbes de consignes des exercices sélectionnés **est de 67,5%.**

- Le pourcentage d'exercices impliquant la **non-utilisation d'énoncés en langue cible** dans les réponses de l'apprenant est de **76,5**%.

- Concernant la place accordée à un **niveau approximatif de compréhension**, **les retours évaluatifs qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et ceux qui proposent une aide à** représentent **respectivement 63 et 34%** des messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné). Cette observation a par ailleurs mis en lumière la **pertinence de ces trois types de messages dans les stratégies d'apprentissage et de remédiation de l'apprenant.**

- Enfin, en ce qui concerne la dimension culturelle, on constate que, dans les exercices observés, deux **catégories représentent près de 70%** de l'ensemble des six qu'il y a

en tout: il s'agit de la « **vie quotidienne** » (45%) et des « **sujets de société** » (22,5%). Ici encore, c'est une réflexion à partir du corpus observé qui a permis de souligner la **pertinence du choix de ces catégories pour doter les exercices proposés d'une dimension interculturelle**.

Ces résultats ont enfin permis de proposer un certain nombre de pistes et d'objectifs afin que ces quatre critères intercompréhensifs soient mobilisés de manière systémique dans des exercices en ligne.

La parenté lexico-sémantique et verbo-temporelle entre le français et l'espagnol peut être **utilisée davantage** afin de **faciliter la compréhension des consignes** dans des exercices de compréhension pour des faibles niveaux. Elle peut également, parallèlement à l'augmentation du niveau de l'exercice, être diminuée si l'on **introduit progressivement des termes moins (puis non) transparents** afin de permettre à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire.

L'outil pédagogique que représentent les exercices supposant **la non-utilisation d'énoncés en langue cible** pour proposer des activités mesurant les seules compétences réceptives pourrait être **généralisé**. Concernant les exercices abordant d'autres aspects de la langue (lexique, grammaire…) les exercices impliquant une production d'énoncés en langue cible de la part de l'apprenant pourraient progressivement s'y substituer afin de mener l'apprenant à une autonomie et une appropriation de la langue source.

L'acceptation d'une **compréhension approximative** que préconise le courant inercompréhensif peut, une fois prise en compte, être mobilisée en vue de la **remédiation des difficultés de l'apprenant**. L'approximation de la compréhension comme constructeur de sens peut trouver dans la **structure triptyque des retours évaluatifs** identifiée (messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné), messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice et messages proposant une aide à l'apprenant) une possibilité concrète d'exploitation dans des exercices autocorrectifs créés selon une perspective intercompréhensive.

Les activités de « vie quotidienne » et « sujet de société » semblent être les plus à même **d'intégrer l'interculturalité à l'intercompréhension** et d'associer à l'étude contrastive de langues source et cible l'observation contrastive des cultures cible et source.

Le triple objectif visé semble ainsi atteint. Néanmoins ce travail contient un certain nombre de limites qu'il nous faut à présent évoquer.

Ce mémoire avait pour objet de dégager un certain nombre de critères intercompréhensifs découlant de la parenté entre la langue source et la langue cible et observables sur des exercices autocorrectifs sélectionnés sur des sites de FLE pour hispanophones. Les sites observés ne se réclament pas du courant intercompréhensif : nous avons donc cherché à observer des axes dans la structure d'exercices déjà existants pouvant inspirer la conception d'exercices autocorrectifs de FLE pour hispanophones basés sur l'intercompréhension entre langue source et langue cible. Les choix effectués dans le cadre du mémoire peuvent être discutés. Tout d'abord, celui des sites. Nous avons en effet choisi de nous limiter à un nombre restreint de sites suffisamment consistants pour être observés et suffisamment différents dans leur approche pédagogique pour permettre une réflexion globale sur la présence de critères intercompréhensifs dans des ressources types en ligne. Si le premier critère semble pertinent, le deuxième est plus discutable : pouvait-on obtenir des résultats comparables avec des sites ayant des approches et des préoccupations différentes ?

La deuxième réserve constitue un dilemme que nous n'avons volontairement pas tranché : fallait-il observer un plus grand nombre de sites et se limiter à analyser la présence ou non de l'un des quatre axes intercompréhensifs retenus ou au contraire se concentrer sur un seul site et l'analyser plus en détail en scrutant tous les exercices ? Nous avons donc choisi une voie médiane : analyser quatre axes intercompréhensifs en observant la plus grande partie des exercices proposés sur cinq sites en en retenant dix-neuf pour chaque site, chacun d'entre eux contenant, quand c'était possible, une dimension culturelle. Là encore, notre objectif était de dégager certains principes intercompréhensifs et de valider la possibilité et la pertinence de leur observation sur des ressources en ligne.

Pourquoi dès lors limiter cette observation à des exercices et ne pas l'étendre à des activités interactives et à des tâches[63] (il y en a quelques unes dans la liste des ressources sélectionnées) et plus globalement ne pas dépasser le champ des ALAO (Apprentissage des Langues par Ordinateur) et aborder aussi celui des ACAO (Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur) et des formations en ligne ? La première raison de notre choix est lié à

[63] Nous rappelons qu'une tâche implique la consultation de liens externes en vue de réaliser les activités proposées.

l'immensité de ces trois catégories de ressources TICE qui ne nous a pas permis d'aborder l'ensemble de ces trois champs. Par ailleurs, le champ des ACAO en lien avec l'intercompréhension a déjà été largement observé grâce au très vaste corpus que constitue la plateforme Galanet. La consultation d'articles et ainsi que de recherches qu'elle a générés nous ont d'ailleurs largement nourri notre recherche. Nous avions également envisagé de réaliser notre travail de recherche sur les formations en ligne et notamment sur la mobilisation optimale de l'intercompréhension que permettent selon nous les outils technologiques formatifs de type « netmeeting » (face à face en ligne[64]). L'expérimentation de ces outils avec un apprenant espagnol nous a permis de véritablement constater avec lui la réalité de l'intercompréhension basée sur la parenté espagnol-français. Cette réflexion pose d'ailleurs la question de l'importance de la maîtrise par l'enseignant de la langue source de l'apprenant. Pourtant cette étude de cas nous a semblé trop restreinte pour constituer un corpus suffisant. Nous avons donc choisi de sélectionner les ALAO et particulièrement les exercices autocorrectifs qui sont utilisables dans tous types d'apprentissage (autodidaxie, cours en présentiel, cours à distance, formation hybride) et concernent en grande partie des activités langagières de compréhension (orale et écrite) évidemment propices à l'intercompréhension.

Les sites observés sont donc très différents et les comparaisons effectuées concernent uniquement la présence des axes intercompréhensifs évoqués. Ces sites existent depuis plusieurs années et la présence de ces critères intercompréhensifs a été observée rétrospectivement. Les auteurs de ces sites n'ont donc probablement pas mobilisé consciemment ces critères. En poursuivant cette réflexion, quelles pourraient être les grandes lignes permettant de constituer un site d'exercices autocorrectifs de FLE pour hispanophones intégrant délibérément des principes intercompréhensifs[65] ? A partir des quatre critères intercompréhensifs évoqués (transparence, langue source, approximation, dimension interculturelle), il est possible de les imaginer.

Dans le cas d'un site proposant une formation en ligne basée sur une série d'exercices structurés autour d'une progressivité du niveau de l'apprenant, il serait possible de prévoir une forte présence de critères intercompréhensifs dont l'importance serait

[64] Selon notre traduction.

[65] Ce que propose déjà la plateforme d'autoformation de Galanet.

globalement décroissante au fur et à mesure de la complexité des exercices et donc inversement proportionnelle au niveau d'autonomie langagière de l'apprenant.

Le taux de transparence des verbes des consignes pourrait être le plus élevé possible en début de formation, puis l'on pourrait progressivement y substituer des termes plus opaques (en proposant en transition simultanément les deux formes).

Concernant la place accordée à la langue source et à la langue cible, la non-production d'énoncés en langue source dans les réponses de l'apprenant pourrait être totalement maintenue en ce qui concerne les activités de compréhension orale et écrite mobilisant ainsi le principe intercompréhensif de dissociation des compétences. Il serait également possible d'introduire progressivement des activités nécessitant une production d'énoncés en langue source dans les réponses de l'apprenant dans des exercices traitant d'autres aspects linguistiques (grammaire, lexique…). Des exercices ou des tâches ouvertes (qui impliquent l'exploitation de documents en ligne et qui ont pour finalité des activités de production orale ou écrite de l'apprenant) pourraient ensuite être proposés (cela suppose une interaction synchrone ou asynchrone (selon le type d'activités) avec un intervenant chargé de corriger et d'évaluer les productions).

Au sujet de la place accordée à l'approximation, la présence des trois types de retours évaluatifs (messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné), messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice, messages proposant une aide à l'apprenant) pourrait être étendue notamment pour les exercices mesurant les seules compétences réceptives de l'apprenant. En effet, l'utilisation et l'optimisation concrète de l'approximation de la compréhension de l'apprenant, considérée comme constructrice, peut s'incarner dans le processus de remédiation que suppose l'articulation de ces trois types de feedback.

Enfin, les thèmes culturels balisant la formation et l'ensemble des exercices pourraient n'être constitués au début que de thèmes liés à la vie quotidienne et à des sujets de société. Progressivement, d'autres catégories thématiques pourraient être introduites pour permettre à l'apprenant d'avoir une vision plus large de la culture voisine étudiée (dimension internationale (ou du moins le traitement qu'en font les médias et les autres acteurs de la culture cible), arts, musique et littérature, tourisme et patrimoine, histoire…).

Bibiliographie /sitographie

Livres:

Mangenot, F (2006) : *Internet et classe de langue*, Paris, CLE International.

Carrasco, E., Masperi, M. (2004): « L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique », In H. Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions* : L'Harmattan, Paris, 131-148.

Articles de périodiques/ publications:

Aslim-Yetis, V. (2010) : Le document authentique en classe de FLE. Synergie Canada n°2 – 2010) : http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/viewArticle/1173/1763 (consulté le 01/06/2011).

Balboni, P.E. (2007) : Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. Università Ca' Foscari, Venezia : www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel8/35.doc (consulté le 4/04/2011).

Blanche-Benveniste, C. (2005) : "Accepter l'approximation dans l'apprentissage". *Le français dans le monde*, juillet-août 2005, n° 340: http://apic.onlc.fr/51-Claire-BLANCHE-BENVENISTE-Le-francais-dans-le-monde-juilaout-2005.html (consulté le 10/05/2011).

Carrasco, E. (2010) : Introduction. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives. *Synergies Europe Revue du Gerflint Numéro 5:* http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-europe.html (consulté le 20/07/2011.

Carrasco, E. Degache, C. & Pishva, Y. (2008) : « Intégrer l'intercompréhension à l'université », In *Les Langues Modernes. L'Intercompréhension. Travaux en intercompréhension : conceptions, outils et démarches pour la formation en langues*, pp. 62-74 : www.aplvlanguesmodernes.org (consulté le 05/08/2011).

Carrasco, E. (2006) : L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs *Galatea* et *Galanet* (CD-Rom et plate-forme collaborative), In *La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures Synergies Europe Revue du Gerflint Numéro 1:* http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-europe.html (consulté le 20/07/2011).

Carrasco, E. (1996) : Pour une optimisation des liens de parenté à l'intérieur du triangle français-catalan-espagnol dans une approche didactique de la compréhension écrite du catalan. *Etudes de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 104, Didier, 503-512.

Habr, N. (2005) : Enseignement du FLE et civilisation. Français et monde arabe : http://francais-mondearabe.net/spip.php?article65 (consulté le 01/08/2011).

Melo, S., Santos, L. (2010) : Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, CIDTFF, Universidade de Aveiro : (www.dialintercom.eu/Post/En/46.pdf: consulté le 10/05/2011.

Meissner, F.J. (2010) : Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives. *Synergies Europe Revue du Gerflint Numéro 5:* http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/franz.pdf (consulté le 05/07/2011).

Brochures:

Blanche-Benveniste, C. (2006) : La méthode EuRom4.Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe. *Délégation générale à la langue française et aux langues de France - Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe* : Rencontres du 19.01.06: www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/Rencontres-Intercomprehension.pdf (consulté le10/05/2011).

North, X. (2006) : Introduction. *Délégation générale à la langue française et aux langues de France - Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe* : Rencontres du 19.01.06: www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/Rencontres-Intercomprehension.pdf (consulté le 10/05/2011)

.

Articles de presse:

Maziz, L. (2006) : Réussir à comprendre une langue qu'on n'a jamais apprise. *Le Monde pour Direct Matin*. (26/01/2011).

Mémoires:

Griot, P. (2008) : Intercompréhension en langues romanes et F.L.E: *Galanet* comme support d'enseignement apprentissage du Français Langue Etrangère. Université Stendhal-Grenoble 3 :: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Griot2008.pdf (consulté le 10/05/2011).

Manzo, S. (2005) : Recours à l'intercompréhension en langues romanes dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Université Stendhal-Grenoble 3 : www.galanet.be/publication/fichiers/Manzo2005.pdf (consulté le 10/05/2011).

Cours:

Degache, C (2009-2010) : Didactique du français parmi les langues romanes. Cours de Master 2 en didactique des langues. Université Stendhal-Grenoble 3.

Develotte, C. (2009-2010) : Approches discursives de l'interculturel . Cours de Master 2 en didactique des langues. Université Stendhal-Grenoble 3.

Mangenot , F. (2009-2010) : Recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur et en FOAD. Cours de Master 2 en didactique des langues. Université Stendhal-Grenoble 3.

Présentations de la plateforme Galanet:

Chavagne, J.P. (2006) : L'intercompréhension en langues romanes – La plate-forme Galanet : www.galanet.eu: consulté le 10/05/2011.

Quintin, J.J. (2003) : Galanet, une plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes: www.galanet.be (le 05/05/2011).

Sites Internet de formations à l'Intercompréhension:

APIC (Association pour la promotion de l'intercompréhension) : http://apic.onlc.fr (consulté le 17/04/2011).

Plateforme Galanet : www.galanet.eu (consulté le 12/11/2010).

Union Latine : http://dpel.unilat.org (consulté le 05/08/2011).

Méthode EurocomRom: http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/Module1/index.fr.htm (consulté le 01/08/2011.

Documents officiels (consultés pour la dernière fois le 01/07/2011):

Cadre européen commun de références pour les langues :

www.alliance_us.org/documentupload/introCECR_Texte.doc

ww2.ac-poitiers.fr/anglais_lp/spip.php?article60

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf

Commission européenne : http://ec.europa.eu/

Office québécois de la langue française *:* www.oqlf.gouv.qc.ca

Autres sites consultés:

Similarité lexicale espagnol-français:
www4b.wolframalpha.com/input/?i=Spanish%2C+French%2C+Latin+lexical+similarity&lk=1&a=ClashPrefs_*Language.Spanish.Language.French.Language.Latin.LanguageProperty.LexicalSimilarity- (consulté le 02/08/2011).

Typologie d'exercices autocorrectifs:
www.supportsfoad.com/exercices_auto/typologie_des_exercices_courants.html (consulté le 15/006/2011).

Les langues romanes: www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/langues_romanes.htm (consulté le 12/05/2011).

Sites d'exercices de FLE pour hispanophones (consultés pour la dernière fois le 15/08/2011) :

« Curso de francés » : www.frances-online.de/gramatica/contenido/contenido_curso_de_frances.htm.

« La chanson en cours de FLE » : http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/chansons/

« Aula interactiva de francés » : http://perso.wanadoo.es/e/leonardofrances/exercices.htm

« El tinglado- Blog de aula » : www.tinglado.net/?category=Franc%E9s

« Curso básico de francés » : www.aulafacil.com/Frances-con-videos-gratis/Curso/curso-frances-videos.htm

Index des schémas :

Schéma 1 : Didactique des langues voisines, intercompréhension, FLE et TICE 26

Index des tableaux :

Tableau 1 : les différentes activités langagières définies par le CECR 15

Tableau 2 : présentation contrastive des conjugaisons française et espagnole 18

Tableau 3 : activités proposées sur 5 sites de FLE pour hispanophones 32

Tableau 4 : tableau synoptiques des outils d'analyse 57

Tableau 5: taux de transparence des verbes en langue cible utilisés dans la rédaction des consignes 60

Tableau 6 : taux de transparence affiné des verbes des consignes 61

Tableau 7 : type d'exercices autocorrectifs présents dans l'ensemble des sites étudiés 62

Tableau 8 : proportion d'exercices ne nécessitant pas de production d'énoncés en langue cible dans les réponses 63

Tableau 9 : classement des retours évaluatifs relevés dans les sites observés 65

Tableau 10 : proportion des types de messages évaluatifs 66

Tableau 11 : répartition des exercices selon la catégorie des thèmes culturels abordés 68

Tableau 12 : proportion de chaque thème culturel abordé sur l'ensemble des exercices observés 69

Index des captures d'écran :

Capture d'écran 1 : page d'accueil du site « Curso de francés » 33

Capture d'écran 2 : page d'accueil du site « La chanson en cours de FLE » 37

Capture d'écran 3 : page d'accueil du site « Aula interactiva de francés » 40

Capture d'écran 4 : activité de FLE sur le site « El Tinglado-Blog de Aula » 43

Capture d'écran 5 : page d'accueil de « Curso básico de francés » sur le site « Aulafacil » 46

Capture d'écran 6 : mode d'extraction des verbes des consignes 51

Capture d'écran 7: identification du type d'exercice 53

Capture d'écran 8 : extraction des retours évaluatifs 54

Capture d'écran 9: le titre des exercices 56

Annexes

Annexe 1 : Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage/enseignement des Langues

ww2.ac-poitiers.fr/anglais_lp/spip.php?article60

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDRE	1 Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.

	S'exprimer oralement **en continu**	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	**Écrire**	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Annexe 2 : Référence des sites observés

	Sites
1	**Curso de francés** www.frances-online.de/gramatica/contenido/contenido_curso_de_frances.htm
2	**La chanson en cours de FLE** http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/chansons/
3	**Aula interactiva de francés** http://perso.wanadoo.es/e/leonardofrances/exercices.htm
4	**El tinglado - Blog de aula** www.tinglado.net/?category=Franc%E9s
5	**Curso básico de francés** www.aulafacil.com/Frances-con-videos-gratis/Curso/curso-frances-videos.htm

Annexe 3 : Titre des exercices

	Site 1 « Curso de francés »	Site 2 « La chanson en cours de FLE »	Site 3 « Aula interactiva de francés »	Site 4 «El tinglado - Blog de aula»	Site 5 « Curso básico de francés »
1	¿Porqué el francés es tan difícil?	Le surmenage (*Alors on danse*)	Un défilé de mode	Les loisirs	Mon Bureau
2	Pronunciación	L'immigration (*African tour*)	Professions	Une bande-annonce	La famille Dupont
3	Sustantivos, artículos y adjectivos, singular / plural	Les résolutions de fin d'année (*Les bonnes résolutions*)	Pub: *Message à Françoise* (II). *Loto*	Appartements (1)	Ma Maison
4	Conjugación en presente	Le terrorisme (*Adieu*)	Chanson: Manu Chao: "*Je ne t'aime plus*"	Appartements (2)	Un Après-midi au Musée
5	Francés: Guía de sobrevivencia I	La solidarité (*La chanson des restos*)	Webquête: L'affaire Sisley	Une pub: Le loto	La Routine Quotidienne de Sarah
6	Francés: Guía de sobrevivencia II	Les vacances (*Lisa*)	La Journée 1	Tintin	Peut-on jouer au tennis ?
7	Los tiempos del pasado en francés	L'écologie (*Amoureux de Paname*)	La Journée 1 Dictée	Pub: une dictée	Au cabinet médical
8	El subjuntivo	L'écologie (*T'as beau pas être beau*)	La Journée de Jeanne	Météo: vocabulaire	À une fête
9	Frases condicionales	L'écologie (*Il y avait un jardin*)	Rendez-vous chez le Docteur (1)	Une chanson: Octobre (travail sur le futur)	Au magasin
10	El futuro	L'écologie (*68 – 2008*)	Rendez-vous chez le Docteur (2)	Tour Gallieni (vidéo)	Quel chemin dois-je emprunter pour aller à. . .?
11	Frases relativas	La pollution (*Respire*)	Rendez-vous chez le Dentiste (1)	Auberge du Lac - Québec	Des amis ensemble
12	Conjunciones	Les allocations chômage (*ASSEDIC*)	Programme à la télé	Poésie Française	Les passe-temps d'Isabelle
13	Preposiciones	Les enfants (*Fais pas ci fais pas ça*)	Un rendez-vous d'affaires	Faisons la paix avec la beauté	Les prévisions météorologiques
14	Adverbios	Le Pape (*l'homme en blanc)*	Entretien d'embauche	Madame Bovary	Vivre à la Campagne
15	Participio -	*Le métèque*	La famille	5 juin – 5 de junio	Manger dehors

	gerundio			– Environnement – Medio ambiente	
16	Pronombres	*Paris*	*Boulevards de ceinture*	L'oreille coupée: une BD interactive	La femme aux divers emplois
17	Imperativo	*Paris je t'aime*	*L'affaire Saint-Fiacre*	C'était en 1.963	Les 30 ans de Jacqueline
18	Discurso indirecto y concordancia de tiempo	*Viens chez moi j'habite chez une copine*	*Le tour du monde en 80 jours*	Les vêtements féminins	Premiers jours de travail
19	Frases interrogativas	*C'est la nuit*	Test d'intelligence	La liste des courses	Camping

Annexe 4: Verbes utilisés dans les consignes des exercices

Site 2 : « La chanson en cours de FLE »

Exercices	Degré de transparence			Equivalent en espagnol (selon le contexte)	Total
	item ressemblant	item identifiable	item non identifiable		
1	continuez		regardez faire regardez mettre	mire continúe hacer mire poner	**5**
2		lisez écoutez cliquez	 essayez retrouver retrouver déroulez	lea intente encontrar encontrar despliegue escuche haga clic	**7**
3	correspondent vérifiez	 écoutez	déroulez choisissez	despliegue elija corresponden escuche verifique	**5**
4		écoutez en cliquant écouter cliquez	 mettre vous trouverez	escuche poner haciendo clic encontrará escuchar haga clic	**6**
5		écoutez écouter cliquez	 mettre en cliquant vous trouverez	escuche poner haciendo clic encontrará escuchar haga clic	**6**
6	 corriger vérifier	écoutez connaître	 déroulez choisir	escuche despliegue elegir corregir conocer verificar	**8**

			manquent avoir fait*	faltan hacer	
7	correspondent vérifiez	écoutez	déroulez choisir	despliegue elegir corresponden escuche verifique	**5**
8	vérifier vérifier corriger	écoutez	déroulez choisir manquent avoir fait*	despliegue elegir faltan escuche verificar hacer verificar corregir	**8**
9	correspondent vérifiez vérifier corriger	écoutez cliquez connaître	déroulez choisir avoir fait *	despliegue elegir corresponden escuche verifique hacer haga clic verificar corregir conocer	**10**
10		écoutez	mettez	escuche ponga	**2**
11	vérifier	lisez cliquez écouter cliquez	mettre visionner	lea poner haga clic escuchar verificar ver haga clic	**7**
12	vérifier corriger	écoutez connaître	remplir manquent faites dérouler avoir fait*	escuche llenar faltan haga desplegar hacer verificar corregir conocer	**8**
13		cliquez	avoir fait	hacer haga clic	**5**

	vérifier corriger	 connaître		verificar corregir conocer	
14	 vérifier	 écoutez cliquez	déroulez choisir manquent	despliegue elegir faltan escuche verificar haga clic	**6**
15	 vérifier corriger	avoir fait cliquez connaître vous désirez écouter cliquez		hacer haga clic verificar corregir conocer desea escucha haga clic	**8**
16	 vérifier vérifier corriger	 écoutez écouter cliquez cliquez connaître	déroulez choisir manque avoir fait*	despliegue elegir falta escuche verificar escuchar haga clic haga clic hacer verificar corregir conocer	**12**
17	 en utilisant vérifier corriger	écoutez cliquez écouter cliquez connaître	 remplir manquent avoir fait*	escuche llenar utilisando faltan hacer clic escuchar hacer haga clic verificar corregir conocer	**11**
18		écoutez en cliquant	 cherchez	escuche haciendo clic busque	**3**
19		écoutez	 trouvez	escuche encuentre	**6**

	signalez	en cliquant écouter cliquez		señale haciendo clic escuchar hacer clic	
Total	**29**	**51**	**48**		**128**

Site 3 : «Aula interactiva de francés »

Exercices	**Degré de transparence**			**Equivalent en espagnol (selon le contexte)**	**Total**
	item ressemblant	**item identifiable**	**item non identifiable**		
1	signale	écoute		escucha señala	**2**
2	détermine	écoute		escucha determina	**2**
3		clique	choisis	haz clic elije	**2**
4	tu comprends tu dois écrire est tu perds tu perds	écoute écris clique voir connaître tu peux avoir	tu peux arrêter il s'inscrit tu te trompes il s'inscrit	Escucha puedes detener escribe comprendes debes escribir haz clic ver conocer es aparace te equivocas aparace pierdes puedes tener pierdes	**15**
5	présenter sera présenté vous pouvez décider doit inclure	vous devez suivre devra avoir	rappelez-vous	debe seguir presentar será presentado deberá puede decidir debe incluir recuerde	**7**
6			mettre relie	poner relaciona	**2**

7	valider	écoute clique voir clique	remplis tu veux	escucha llena haz clic validar ver quieres haz clic	**7**
8		écoute clique valider voir clique	remplis tu veux	escucha llena haz clic validar ver quieres haz clic	**7**
9	répondez	écoutez		escuche responde	**2**
10	valider	écoute clique tu veux clique	remplis	escucha llena haz clic validar quieres haz clic	**6**
11	ordonne	écoute		escucha ordena	**2**
12			case	colocar	**1**
13	ordonner	écoutez		escuche ordenar	**2**
14		écoute clique voir voir clique	remplis tu veux tu as faire*	escucha llena haz clic ver ver quieres haz clic tienes hacer	**9**
15	**Consignes en espagnol**				
16	utilisez	cliquez voir voir vous pouvez cliquer c'est	remplissez avoir vous avez	llene haga clic ver ver utilise tener tiene puede hacer clic es	**11**

	perdez		avoir	tener pierde	
17	utilisez perdez	cliquez voir voir avoir vous pouvez cliquer c'est avoir	remplissez	llene haga clic ver ver utilisar tener puede hacer clic es tener pierde	**10**
18	utilise tu perds tu utilises	remplis clique voir tu peux cliquer c'est avoir	avoir tu as	llena haz clic ver utilisa tener tienes puedes hacer clic es tener pierdes utilisas	**11**
19	vous n'obtenez pas a obtenu compare	est utilisé est réputé	ne vous inquiétez pas souvenez-vous vous pouvez vous améliorer sachez	se utilisa tiene la reputacíon no obtiene no se preocupe recuerde puede mejorar tenga en cuenta obtuvo compara	**9**
Total	**26**	**52**	**29**		**107**

Site 4 : « El tinglado - Blog de aula »

Exercices	Degré de transparence			Equivalent en espagnol (selon le contexte)	Total
	item ressemblant	item identifiable	item non identifiable		
1	est		choisis	es elije	**2**
2	est se passe se passe employez	décrivez		es se pasa se pasa describa emplee	**5**
3		clique écoute		haz clic escucha	**2**
4		écoute	choisis	escucha elije	**2**
5		clique	regarde	mira haz clic	**2**
6	complète		regarde	mira completa	**2**
7		écris	regarde manquent	mira escriba faltan	**3**
8		écris	regarde arrête il y a un manque	mira deten hay falta écris	**5**
9	complète	clique savoir	manque	completa manque haz clic saber	**5**
10	**Consigne implicite**				
11	**Consigne implicite**				
12		écoute	essaie	escucha intenta	**4**

	tu préfères	tu peux écouter et lire		prefieres puedes escuchar y leer	
13	dis dis correspondre	classe peut	cherche veut dire	busca quiere decir clasifica di di puede corresponder	**7**
14	réponds	écoute écris décrivent	regarde recherche	mira escucha escribe describen busca responde	**6**
15	**Consignes en français et en espagnol**				
16	**Consignes implicite**				
	Consignes en français				
	ordonner	cliquer écrire tu dois cliquer	mets il y a	ordenar pon hacer clic escribir hay debes hace clic	**6**
17	complète passe	chante	retrouve manquent regarde avoir	encuentra faltan completa canta mira pasa tener	**7**
18		clique clique		haz clic haz clic	**2**
19	complète	dites		diga completa	**3**

		tu devras		deberás	
Total	**16**	**25**	**22**		**63**

Site 5 : « Curso básico de francés »

Exercices	**Degré de transparence**			**Equivalent en espagnol (selon le contexte)**	**Total**
	item ressemblant	**item identifiable**	**item non identifiable**		
1	associe répondre complète emploie convient corrige		donne choisis	asocia da responder completa emplea elije conviene corrije	**8**
2	complète complète complète emploie complète réponds		remplis	llena completa completa completa emplea completa responde	**7**
3	corrige	prouve	place mets	prueba coloca pon corija	**4**
4	observe complète emploie réponds	écris écris écris	trouve	encuentra escribe observa escribe escribe completa emplea responde	**8**
5	complète réponds		mets	pon completa responde	**3**
6	est est	classe tu aimes		clasifica es es te gusta	**4**

7	complète corrige			completa corregir	**2**
8	complète en utilisant complète en utilisant	 mets	 être	completa utilisando ser completa utilisando pon	**6**
9	 complète en employant réponds	écris écris		escribe escribe completa empleando responde	**5**
10	 utilise complète complète réponds		essaie en mettant	intenta utilisa completa poniendo completa responde	**6**
11	 complète complète corrige	nomme écris	 mets mets	nombra completa completa pon pon corrije escribe	**7**
12	transforme former corrige	 réécris en incluant écris	 place mets dresse	transforma coloca reescribe incluyendo pon formar escribe corrije haz	**9**
13	observe sont sont utilise	 dis écris en employant	 ont lis va arriver choisis	observa tienen son son lee di va a ocurrir utilisa escribe empleando elije	**12**

	corrige			corrije	
14	complète convient complète en utilisant	relis complète réponds	en mettant	relee completa poniendo conviene completa utilisando completa responde	**8**
15	forme corrige	en employant	trouve vouloir aimer mets	encuentra forma empleando querer gustar pon corrige	**7**
16	 réponds		relie mets mets	relaciona pon pon responde	**4**
17	complète complète en utilisant corrige réponds		mets mets	completa pon completa utilisando pon corregir responde	**7**
18	 convient complète en utilisant		trouve choisis choisis remplis dresse	encuentra elije conviene completa utilisando elije llena haz	**8**
19	 complète complète	nomme écris en employant	mets fais a n'a pas	nombra pon escribe haz empleando completa tiene no tiene completa	**9**
Total	**60**	**26**	**38**		**124**

Annexe 5 : Type d'exercices fermés proposés

	Site 1 « Curso de francés »	**Site 2 « La chanson en cours de FLE »**	**Site 3 « Aula interactiva de francés »**	**Site 4 «El tinglado - Blog de aula»**	**Site 5 « Curso básico de francés »**
1		remise en ordre exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	QCM	appariement	
2	QCM	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	appariement		
3	QCM/ Exercice lacunaire	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	sélection d'éléments du texte	
4		remise en ordre	exercice lacunaire	appariement	
5		remise en ordre		sélection d'éléments du texte	
6	QCM	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	appariement	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	
7		exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	exercice lacunaire	exercice lacunaire	
8	QCM	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	exercice lacunaire	exercice lacunaire	
9	QCM	exercice lacunaire à	QCM	exercice lacunaire	

		partir d'un menu déroulant			
10		remise en ordre exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	exercice lacunaire	QCM exercice lacunaire	
11	QCM	remise en ordre	remise en ordre	QCM / exercice lacunaire	
12	QCM	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant exercice lacunaire	appariement	appariement	
13	QCM	remise en ordre	remise en ordre		
14	QCM	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	exercice lacunaire	transformation	
15	QCM	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	mots croisés		
16	QCM	exercice lacunaire à partir d'un menu déroulant	exercice lacunaire à compléter par une liste de mots fournie	QCM remise en ordre transformation	
17		exercice lacunaire	exercice lacunaire à compléter par une liste de mots fournie	exercice lacunaire	
18		appariement	exercice lacunaire à compléter par une liste de mots fournie	appariement	

19		sélection d'éléments du texte	vrai /faux	vrai / faux	

Annexe 6 : place et rôle accordés à l'approximation dans les réponses des apprenants

Messages qui indiquent un résultat partiellement correct (ou erroné)

Messages qui indiquent la possibilité de continuer l'exercice

Messages proposant une aide à l'apprenant.

	Site 2 **« La chanson en cours de FLE »**	**Site 3** **« Aula interactiva de francés »**	**Site 4** **«El tinglado - Blog de aula»**
1	Note: --%. Désolée! essaie à nouveau!	Réponses... Vous avez fait --- sur 20 Faux. La bonne réponse était: ----------. **ou** Correct	Il y a encore des loisirs mal placés! Ton pourcentage est de: ---%. **ou** Exact. Bien choisi! Ton pourcentage est de:--- %
2	Note: 0%. Désolée! essaie à nouveau!	Il y a encore des professions mal placées! Ton pourcentage est de: ---%. **ou** Exact. Bien choisi! Ton pourcentage est de: ---%.	
3	Ta note est: -- %. Il y a des réponses incorrectes. Les réponses incorrectes sont restées en blanc pour que tu puisses essayer à nouveau.	Exact! Bien fait! Ton pourcentage est de: - --% **Ou** Il y a encore des trous dans ton texte! Ton pourcentage est de: ---%.	Exact! Bon travail! Nombre de fautes qu'il te reste encore: --- CE MOT EST CORRECT! Clique sur un autre!
4	Ta note est: ---% Solutions	Mots incorrects : --- Mot Piste	Exact! Bien trouvé! ton pourcentage est de: ---%. **Ou**

		Voir Mode d'emploi: 1.Écoute la chanson: tu peux l'arrêter si nécessaire 2.Écris ce que tu comprends dans la case ""Mot" (tu dois écrire mot après mot). Puis clique sur "Voir" pour connaître si le mot est correct. Dans ce cas, il s'inscrit dans le texte, mais si tu te trompes il s'inscrit dans la liste des mots incorrects et tu perds des points. 3.Tu peux cliquer sur "Piste" pour avoir une lettre du mot mais tu perds des points.	Ton pourcentage est de: --- %. Il y a encore des pièces mal placées.
5	recommencer Ta note est: ---% solutions		Exact! Bon travail! Nombre de fautes qu'il te reste encore: --- CE MOT EST CORRECT! Clique sur un autre!
6	Score : ---% Essaie encore!	Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%. Exact! Bien fait! **Ou** Aïe! Essaie encore. Les mauvaises réponses ont été enlevées. Ton pourcentage de bonnes réponses est de: --- %	Exact. Bien choisi! Ton pourcentage est de: --- % ou Ton pourcentage est de: --- %. Il y a encore de réponses qui ne sont pas correctes!
7	Note: --- %. Désolé! Essayez encore! il y a des erreurs ou vous n'avez pas encore rempli tous les trous.	On a ajouté une lettre à la bonne réponse Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%. Il y a encore des réponses qui ne sont pas correctes... **ou** Bien fait! Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%.	Score : --/30 Valider Piste C'est fini! Score: ---% **Mots incorrects**

8	Ta note est: ---%. Il y a des réponses incorrectes. Les réponses incorrectes sont restées en blanc pour que tu puisses essayer à nouveau.	On a ajouté une lettre à la bonne réponse Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%. Il y a encore des réponses qui ne sont pas correctes... **ou** Bien fait! Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%.	Lettre On a ajouté une lettre au mot que tu cherches Ton pourcentage est de: --%. Il y a encore des éléments qui n'ont pas été trouvés... **ou** Exact! Bien trouvé! Ton pourcentage est de: ---%.
9	Ta note est: ---%. Il y a des réponses incorrectes. Les réponses incorrectes sont restées en blanc pour que tu puisses essayer à nouveau.	Ton pourcentage de bonnes réponses est de: --- %	Piste On a ajouté une lettre au futur que tu cherches. Exact! Bien fait!. Ton pourcentage est de: ---%. **Ou** Ton pourcentage est de: --%. Il y a encore des futurs qui manquent.
10	recommencer Ta note est: ---% solutions	**Icône** [?] Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%. Il y a encore des réponses qui ne sont pas correctes... **ou** Bien fait! Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%.	Correct **Ou** Faux. La bonne réponse était: --

11	Ta note est : ---%	Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%. Exact! Bien fait! **Ou** Aïe! Essaie encore. Les mauvaises réponses ont été enlevées. Ton pourcentage de bonnes réponses est de: --- %	Exact! Ton pourcentage est de: ---%. Ta réponse est en partie incorrecte: ----- Exact! Réponse correcte Voici une lettre de la réponse: Aïe! Essaie encore!*
12	Ta note est: ---%. Il y a des réponses incorrectes. Les réponses incorrectes sont restées en blanc pour que tu puisses essayer à nouveau.	Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%. Exact! Bien fait! **Ou** Aïe! Essaie encore. Les mauvaises réponses ont été enlevées. Ton pourcentage de bonnes réponses est de: --- %	Correct! Pourcentage de réussite:---%
13	Ta note est : ---%	Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%. Exact! Bien fait! **Ou** Aïe! Essaie encore. Les mauvaises réponses ont été enlevées. Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---	
14	Ta note est: ---%. Il y a des réponses incorrectes. Les réponses incorrectes sont restées en blanc pour que tu puisses essayer à nouveau.	Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%. Il y a encore des réponses qui ne sont pas correctes... **ou** Bien fait! Ton pourcentage de bonnes réponses est de: ---%.	Score : ---% Les réponses correctes :

15	Ta note est: ---%. Il y a des réponses incorrectes. Les réponses incorrectes sont restées en blanc pour que tu puisses essayer à nouveau.	Très bien!!. Tu porcentaje de respuestas correctas es: ---%. Tu porcentaje de respuestas correctas es: ---%. Algunas de tus respuestas son incorrectas o no has completado el crucigrama. continuez	
16	Ta note est: ---%. Il y a des réponses incorrectes. Les réponses incorrectes sont restées en blanc pour que tu puisses essayer à nouveau.	Très bien!! Ton score est : ---%. **Ou** Ton pourcentage de réponses correctes est: ---%. Certaines réponses ne sont pas correctes. Vous pouvez les changer. Très bien!! Ton score est : ---%. La prochaine lettre correcte a été ajoutée à la réponse continuez	D'accord! Mais il y a encore des phrases mal placées! Ton score est de :----%.
17	Ta note est: ---%. Il y a des réponses incorrectes. Les réponses incorrectes sont restées en blanc pour que tu puisses essayer à nouveau.	Très bien!! Ton score est : ---%. **ou** Certaines réponses ne sont pas correctes. Tu peux les changer. La prochaine lettre correcte a été ajoutée à la réponse continuez	Correct **Ou** Faux. La bonne réponse était: ------

18	Désolé. Essaie encore. Ta note est: ---%. Note: ---%. Désolé! Essayez encore! il y a des erreurs ou vous n'avez pas encore rempli tous les trous.	Très bien!! Ton score est : ---%. **ou** Certaines réponses ne sont pas correctes. Tu peux les changer. La prochaine lettre correcte a été ajoutée à la réponse continuez	Ça s'appelle pas comme ça! Nombre de vêtements que tu as trouvés: Nombre de vêtements que tu as trouvés: -- ---%
19	Désolé! essaie à nouveau! **ou** Très bien! il te reste --		Correct **ou** Faux. La bonne réponse était:

Annexe 7: classement des titres des exercices par catégories de thèmes culturels

Site 2 : « La chanson en cours de FLE »

activité	Titre de l'activité	Vie quotidienne	Histoire	Arts, musique et littérature	Dimension internationale	Sujet de société	Tourisme et patrimoine
1	Le surmenage (*Alors on danse*)	**X**		**X**			
2	L'immigration (*African tour*)			**X**	**X**	**X**	
3	Les résolutions de fin d'année (*Les bonnes résolutions*)	**X**		**X**			
4	Le terrorisme (*Adieu*)			**X**	**X**	**X**	
5	La solidarité (*La chanson des restos*)			**X**		**X**	
6	Les vacances (*Lisa*)	**X**		**X**			
7	L'écologie (*Amoureux de Paname*)			**X**		**X**	
8	L'écologie (*T'as beau pas être beau*)			**X**		**X**	
9	L'écologie (*Il y avait un jardin*)			**X**		**X**	
10	L'écologie (*68 – 2008*)			**X**		**X**	
11	La pollution (*Respire*)			**X**		**X**	
12	Les allocations chômage (*ASSEDIC*)	**X**		**X**		**X**	
13	Les enfants (*Fais pas ci fais pas ça*)	**X**		**X**		**X**	
14	Le Pape (*l'homme en blanc)*			**X**	**X**		
15	*Le métèque*			**X**		**X**	
16	*Paris*			**X**			**X**
17	*Paris je t'aime*			**X**			**X**

18	*Viens chez moi j'habite chez une copine*	**X**		**X**			
19	*C'est la nuit*	**X**		**X**			

Site 3 : « Aula interactiva de francés »

Activité	Titre de l'activité	Vie quotidienne	Histoire	Arts, musique et littérature	Dimension internationale	Sujet de société	Tourisme et patrimoine
1	Un défilé de mode					**X**	
2	Professions	**X**					
3	Pub: *Message à Françoise* (I). Loto	**X**					
4	Chanson: Manu Chao: "Je ne t'aime plus"			**X**			
5	Webquête: L'affaire Sisley			**X**			
6	La Journée 1	**X**					
7	La Journée 1 Dictée	**X**					
8	La Journée de Jeanne	**X**					
9	Rendez-vous chez le Docteur (1)	**X**					
10	Rendez-vous chez le Docteur (2)	**X**					
11	Rendez-vous chez le Dentiste (1)	**X**					
12	Programme à la télé	**X**					
13	Un rendez-vous d'affaires	**X**					
14	Entretien d'embauche	**X**					
15	La famille	**X**					

16	*Boulevards de ceinture*			**X**			
17	*L'affaire Saint-Fiacre*			**X**			
18	*Le tour du monde en 80 jours*			**X**			
19	Test d'intelligence	**X**					

Site 4 : « El tinglado - Blog de aula »

Activité	Titre de l'activité	Vie quotidienne	Histoire	Arts, musique et littérature	Dimension internationale	Sujet de société	Tourisme et patrimoine
1	Les loisirs	**X**					
2	Une bande-annonce			**X**			
3	Appartements (1)	**X**					
4	Appartements (2)	**X**					
5	Une pub: Le loto	**X**					
6	Tintin			**X**			
7	Pub: une dictée	**X**					
8	Météo: vocabulaire	**X**					
9	Une chanson: Octobre (travail sur le futur)			**X**			
10	Tour Gallieni (vidéo)						**X**

11	Auberge du Lac - Québec						X
12	Poésie Française			X			
13	Faisons la paix avec la beauté					X	
14	Madame Bovary			X			
15	5 juin – 5 de junio – Environnement – Medio ambiente				X		
16	L'oreille coupée: une BD interactive			X			
17	C'était en 1.963		X				
18	Les vêtements féminins	X					
19	La liste des courses	X					

Site 5 : « Curso básico de francés »

Activité	Titre de l'activité	Vie quotidienne	Histoire	Arts, musique et littérature	Dimension internationale	Sujet de société	Tourisme et patrimoine
1	Mon Bureau	X					
2	La famille Dupont	X					
3	Ma Maison	X					
4	Un Après-midi au Musée	X		X			
5	La Routine Quotidienne de Sarah	X					

6	Peut-on jouer au tennis ?	X					
7	Au cabinet médical	X					
8	À une fête	X					
9	Au magasin	X					
10	Quel chemin dois-je emprunter pour aller à. . .?	X					
11	Des amis ensemble	X					
12	Les passe-temps d'Isabelle	X					
13	Les prévisions météorologiques	X					
14	Vivre à la Campagne	X					
15	Manger dehors	X					
16	La femme aux divers emplois	X					
17	Les 30 ans de Jacqueline	X					
18	Premiers jours de travail	X					
19	Camping	X					

MOTS CLÉS : didactiques des langues voisines, intercompréhension entre langues romanes, FLE, TICE, ALAO.

RÉSUMÉ

Ce mémoire de recherche avait pour objectif de mobiliser la parenté espagnol-français et les principes intercompréhensifs dans des exercices autocorrectifs de FLE. Nous avons tout d'abord observé un panel de sites Internet de FLE pour hispanophones afin de dégager une série d'éléments structurels récurrents dans l'ensemble des exercices sélectionnés sur ces sites (consignes, type d'exercice, retours évaluatifs, titre) pour ensuite les associer à quatre axes d'analyse renvoyant aux principes intercompréhensifs (la transparence entre la langue source et la langue cible, la place et le rôle de la non utilisation de la langue cible, la prise en compte d'un niveau approximatif de compréhension et la dimension (inter)culturelle de l'apprentissage d'une langue). La présence de ces quatre critères dans les exercices sélectionnés a pu alors être validée et mesurée. Nous avons enfin proposé des pistes afin d'optimiser la mobilisation de ces critères dans l'optique d'une création d'exercices autocorrectifs de FLE pour hispanophones conçus selon une démarche intercompréhensive.