



HAL
open science

**Conception d'un outil d'aide à l'apprentissage du FLSco :
<http://laclassenorma.wifeo.com> En quoi la mise en
place des TICE, autre entrée dans l'apprentissage de la
langue, permet-elle d'impulser une nouvelle dynamique
dans la classe de français langue de scolarisation ?**

Claire Anne

► **To cite this version:**

Claire Anne. Conception d'un outil d'aide à l'apprentissage du FLSco :
<http://laclassenorma.wifeo.com> En quoi la mise en place des TICE, autre entrée dans l'apprentissage
de la langue, permet-elle d'impulser une nouvelle dynamique dans la classe de français langue de
scolarisation ?. Linguistique. 2010. dumas-00633729

HAL Id: dumas-00633729

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00633729>

Submitted on 19 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 - GRENOBLE III
MASTER 2
SCIENCES DU LANGAGE, SPÉCIALITÉ FLE

Année Universitaire 2009-2010

MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Conception d'un outil d'aide à l'apprentissage du FLSco

<http://laclasseidenorma.wifeo.com>

En quoi la mise en place des TICE, autre entrée dans l'apprentissage de la langue, permet-elle d'impulser une nouvelle dynamique dans la classe de français langue de scolarisation ?

ANNE Claire

sous la direction de Violaine De Nuchèze

Numéro étudiant : 20232522

INTRODUCTION.....6

PREMIÈRE PARTIE – LE FSLCO DANS SON CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET SUR LE TERRAIN: CAS DU LYCÉE FRANÇAIS D'ASUNCIÓN

1- CONTEXTE INSTITUTIONNEL: L'ENSEIGNEMENT FRANCOPHONE À L'ÉTRANGER, LE FLSCO DANS LES TEXTES

1.1. L'AEFE et les lycées français à l'étranger.....9

1.2. Une priorité: la maîtrise de la langue.....10

1.3. Les dispositifs d'accueil.....10

1.4. L'enseignement d'un contenu spécifique dans le contexte spécifique de l'AEFE: le FLSCO, une discipline à part entière.....12

 1.4.1. L'enseignement du FLSCO en théorie.....12

 1.4.2. L'enseignement du FLSCO en pratique: une réalité délicate.....14

2- CONTEXTE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN: LE LYCÉE FRANÇAIS ET SA CLASSE D'INTÉGRATION

2.1. Le public visé dans son contexte.....17

 2.1.1. Le Lycée Français d'Asunción17

 2.1.2. Une classe spécifique18

2.2. L'état des lieux.....19

 2.2.1. Premiers constats.....19

 2.2.2. Observations et premiers besoins identifiés.....20

a. Les élèves et leur comportement face à la langue.....21

b. L'enseignante et sa gestion de classe.....25

 2.2.3. Des solutions d'urgence.....28

DEUXIÈME PARTIE: MISE EN PLACE D'UN OUTIL EN LIGNE D'AIDE À L'APPRENTISSAGE DU FLSCO

1- OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

1.1. Objectifs généraux et opérationnels.....31

1.2. Démarche adoptée et stratégie suivie.....33

2- CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF D'AIDE EN LIGNE

<u>2.1. Les TIC « E » : des outils pédagogiques.....</u>	34
2.1.1. Définition.....	34
2.1.2. La place des TICE à l'école.....	35
2.1.3. L'intégration difficile des TICE dans le monde de l'Éducation.....	36
2.1.4. Les apports des TICE à l'apprentissage en général	38
2.1.5. Les apports des TICE à l'enseignement-apprentissage d'une langue	41
2.1.6. Les TICE, des outils pédagogiques potentiels ?.....	42
<u>2.2. Les TICE comme outil d'aide à l'apprentissage du français, langue de scolarisation.....</u>	44
2.2.1. Une plus grande motivation.....	45
2.2.2. Une plus grande envie d'écrire.....	47
2.2.3. Une plus grande valorisation de l'élève.....	48
2.2.4. Une plus grande confiance en soi	50
2.2.5. Un rôle plus actif de l'apprenant.....	52
2.2.6. Une gestion de classe facilitée grâce à la pédagogie différenciée.....	54
2.2.7. Une plus grande autonomie	56
<u>2.3. Les limites de l'utilisation des TICE et les conditions pour une pédagogie réussie.....</u>	57
<u>2.4. Etat de l'art : l'existant au niveau des TICE en FLS/FLSCO</u>	62
<u>2.5. Conclusions.....</u>	65

3- NAISSANCE, ÉLABORATION ET ÉVALUATION DU DISPOSITIF EN LIGNE

<u>3.1. Phase préparatoire.....</u>	66
3.1.1. Départ difficile: conditions d'élaboration sur place.....	66
3.1.2. Création d'un document d'appui.....	67
3.1.3. Analyses diagnostiques de l'utilisation de l'ordinateur auprès des élèves et de l'enseignante.....	69
<i>a- Analyse auprès des élèves.....</i>	69
<i>b- Analyse auprès de l'enseignante.....</i>	71
3.1.4. Premières réflexions sur l'outil en ligne.....	72

3.1.5. Repérage et classification de l'existant.....	74
a- <i>Repérage des ressources en ligne</i>	74
b- <i>Critères de sélection suivis</i>	76
c- <i>Types d'activités retenus</i>	78
3.1.6. Choix et création du support	80
3.1.7. Entre-temps: Premiers essais du multimédia en classe et réajustement de l'outil.....	81
<u>3.2. Mise en place du dispositif en ligne</u>	83
3.2.1. Description de l'outil.....	83
3.2.2. Mise en route et premières observations.....	87
3.2.3. Formation de l'enseignante à l'utilisation du dispositif et apprentissage de son nouveau rôle.....	90
3.2.4. L'évaluation et le dispositif.....	92
<u>3.3. Évaluation de l'outil</u>	93
3.3.1. Première phase d'évaluation.....	94
a. <i>Bilan auprès des enseignants des classes de référence</i>	94
b. <i>Bilan auprès de l'enseignante de la classe d'intégration</i>	95
c. <i>Bilan auprès des élèves</i>	102
d. <i>Rectifications et améliorations</i>	107
3.3.2. Deuxième phase d'évaluation.....	111
a. <i>Vidéo sondage des élèves du premier degré</i>	111
b. <i>Vidéo sondage des élèves du second degré</i>	114
c. <i>Vidéo sondage de l'enseignante</i>	117
3.3.3. Bilan final.....	120
<u>CONCLUSION</u>	123
<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	125

ANNEXES

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les acteurs de la classe d'intégration du Lycée Marcel Pagnol d'Asunción (Paraguay) : Tout d'abord, l'enseignante, Mme Norma Ortega, pour son enthousiasme et sa disponibilité et plus spécialement pour m'avoir accueillie durant 5 mois et m'avoir permis d'expérimenter un nouvel outil au sein de sa classe. Puis, tous les élèves ayant participé à cette expérience, sans oublier les enseignants référents qui se sont investis dans le projet.

Je tiens à remercier également ma directrice de mémoire, Mme Violaine de Nuchèze, pour son soutien et ses conseils avisés tout au long de mon stage.

Je voudrais aussi remercier mes collègues de Master 2 des quatre coins du monde, Rodrigo, Cécile et surtout Anne-Sophie pour ses encouragements tout au long de l'écriture de ce mémoire.

J'ai une pensée spéciale pour mes relecteurs, Catherine et Barbara et enfin, pour Jefferson, pour sa patience.

INTRODUCTION

Résidant à Asunción, au Paraguay, depuis plus de trois ans et ayant pour objectif de me présenter au CRPE¹ après l'obtention de mon Master 2, mon choix quant à l'établissement d'accueil pour le stage s'est porté non pas en direction de l'Alliance française mais en direction du Lycée International Français Marcel Pagnol (désormais noté LIFMP²).

C'est bien avant le début du stage que j'ai pris connaissance des problèmes existant au sein de la *classe d'intégration* du LIFMP, dispositif d'aide d'appui linguistique accueillant quelques heures par semaine les élèves peu ou non francophones des premier et second degrés, intégrant l'école tout au long de l'année scolaire. Parmi ces difficultés, certaines ont particulièrement retenu mon attention. J'ai tout d'abord noté le constat fait par l'équipe enseignante de difficultés persistantes dans la maîtrise de la langue française chez certains élèves bénéficiant déjà sur un long terme de ce dispositif d'aide. Puis, j'ai recueilli auprès de l'enseignante de la *classe d'intégration* des témoignages attestant de "blocages" manifestés par certains de ses élèves face à « l'oser s'exprimer » en classe de référence. Enfin, une demande d'aide m'a été formulée par l'enseignante de la *classe d'intégration*, cette dernière se sentant démunie face à l'hétérogénéité criante de sa classe et face au manque de matériel pédagogique.

Suite à ces faits évoqués, plusieurs questions ont émergé: Comment remédier aux blocages de certains élèves face à la langue française? Comment favoriser une meilleure acquisition de la langue? Comment aider l'enseignante dans l'organisation de sa classe?

Au même moment, dans la perspective d'élaboration du projet d'école à venir et de la mise en place des directives de l'Éducation Nationale, Mr. Le Principal annonçait en réunion de cycles son souhait de voir une vraie pédagogie des TICE³ au service d'une meilleure acquisition de la langue se mettre en place le plus vite possible.

C'est dans ce contexte qu'une réflexion est née en direction de l'aide que je pouvais être en mesure d'apporter. Ainsi, la mise en place d'une pédagogie intégrant les TICE m'a semblé appropriée et pertinente. Il en a découlé la problématique suivante :

- *En quoi la mise en place des TICE, autre entrée dans l'apprentissage de la langue, permettrait-elle d'impulser une nouvelle dynamique dans la classe d'intégration?*

¹ CRPE: Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles.

² LIFMP: Lycée International Français Marcel Pagnol

³ TICE: Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Cette problématique a soulevé par ailleurs diverses interrogations: *En quoi les TICE permettraient-elles une entrée différente dans la langue française de scolarisation contribuant à favoriser un meilleur apprentissage de cette dernière? En quoi les TICE pourraient-elles aider l'enfant à s'exprimer plus facilement en classe de référence? En quoi pourraient-elles permettre à l'enfant d'acquérir une autonomie face à ses apprentissages? Comment les TICE pourraient-elles aider l'enseignante de la classe d'intégration à mieux gérer l'hétérogénéité de sa classe?*

Autour de ces problématiques retenues, mon projet d'aide a vu le jour, il s'est affiné, a pris corps et bientôt, j'ai été en mesure de le présenter à Mr. Le Principal. En m'appuyant sur les besoins et les faits constatés, il m'a semblé que la mise en place d'un outil spécifique d'aide en ligne au sein de la classe d'intégration permettrait de répondre aux difficultés rencontrées. J'ai alors défini les deux hypothèses suivantes:

- En premier lieu, cet outil en ligne permettrait de créer une nouvelle dynamique en apportant un changement dans la classe: un nouveau contexte (interactif, ludique, motivant) donnant envie à l'élève d'apprendre et de s'exprimer.
- De plus, il favoriserait la mise en place d'une pédagogie différenciée, par l'introduction d'un nouveau support d'apprentissage, prêt à l'emploi, suivant une classification spécifique au FLSco⁴ et utilisable par l'élève en autonomie; permettant ainsi à l'enseignante de mieux gérer l'hétérogénéité de sa classe.

C'est guidée par ces postulats que j'ai commencé mon stage. Pendant plusieurs mois, j'ai eu l'opportunité d'être accueillie au sein de la *classe d'intégration*. J'ai pu observer le fonctionnement de cette classe spécifique, mais aussi ses dysfonctionnements et par ailleurs m'intéresser de plus près à cette discipline qu'est le Français Langue de scolarisation. Progressivement, non sans difficulté, grâce à un soubassement théorique et une analyse en profondeur du terrain et de l'existant au niveau des ressources FLS⁵ en ligne, j'ai créé un outil innovant de remédiation en ligne : un portail de ressources et d'activités spécifiques au FLSco. Comme le souligne D. Giuliani, documentaliste du CASNAV⁶-CAREP⁷ de Nancy-Metz lors d'une conversation échangée par courriel : « La difficulté dans ce type de réalisation, outre la recherche de ressources en ligne, réside dans la restitution claire et organisée des informations et activités afin que l'utilisateur, [dans mon contexte, l'enseignant ou l'apprenant de FLSco], ne s'égare pas »⁸. C'est la raison pour laquelle j'ai

⁴ FLSCO : Français Langue de Scolarisation

⁵ FLS : Français Langue Seconde

⁶ CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage

⁷ CAREP : Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire

⁸ Propos tirés d'une conversation échangée par courriel en août 2009 avec Mr. Daniel Giuliani, professeur-documentaliste du Casnav-Carep de Nancy-Metz.

commencé à réfléchir sur l'outil, en amont du stage, dès la prise de connaissance du contexte. Enfin, après trois mois d'utilisation, j'ai eu la possibilité d'évaluer son efficacité et de vérifier mes hypothèses de départ selon lesquelles la conception d'un dispositif en ligne pourrait impulser une dynamique aidant l'apprenant à entrer plus aisément dans la langue française de scolarisation et permettant une meilleure gestion de la classe d'intégration du LIFMP.

La première partie de ce mémoire présentera le contexte dans lequel je suis intervenue. Premièrement, sera exposé le contexte institutionnel global de l'enseignement du FLSco puis sa place dans les textes de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (désormais noté AEFÉ⁹). Puis, sera également réalisée une étude spécifique du terrain: la classe d'intégration du Lycée Français d'Asunción et son public. Enfin, cette partie s'achèvera par un état des lieux en profondeur, indispensable pour une possible réflexion vers la réalisation d'un outil d'aide.

Dans la seconde partie de ce mémoire seront analysées les différentes phases qui m'ont conduite à la réalisation du dispositif de remédiation en ligne. Tout d'abord, les objectifs visés et la démarche suivie pour la réalisation du projet seront détaillés. Ensuite, sera exposé le cadre de référence utilisé et les concepts-clés théoriques sur lesquels nos réflexions se sont appuyées et sera réalisé un état de l'art de ce qui existe aujourd'hui au niveau des ressources multimédia en FLS-FLSco. Puis, les phases d'élaboration et d'expérimentation du dispositif seront décrites. En dernier lieu, viendra l'étape d'évaluation de l'outil. Ainsi, les résultats obtenus pourront être analysés et des conclusions pourront être tirées.

⁹ AEFÉ: Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger

PREMIÈRE PARTIE – LE FSLCO DANS SON CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET SUR LE TERRAIN: CAS DU LYCÉE FRANÇAIS D'ASUNCIÓN

1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL: L'ENSEIGNEMENT FRANCOPHONE À L'ÉTRANGER, LE FLSCO DANS LES TEXTES.

1.1. L'AEFE et les lycées français à l'étranger

L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) a été créée en 1990. C'est un établissement public placé sous la tutelle du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes qui a pour objet de veiller au bon fonctionnement des établissements scolaires français situés à l'étranger appartenant à l'État (les écoles publiques) ou ayant conclu une convention (les écoles privées sous contrat). Le réseau compte 449 établissements dans 130 pays. Sur ces 459 établissements, 253 sont en gestion directe avec l'Agence qui en assure le suivi et l'animation. Ces écoles sont dites "conventionnées" et assurent la formation de 164 000 élèves dont 75 500 français expatriés, mais ressortissants des pays d'accueil (nationaux) ou ressortissants de pays étrangers tiers (étrangers tiers). Les principales missions de l'AEFE sont « d'assurer la continuité du service public d'éducation pour les enfants français, de contribuer à la diffusion de la langue et de la culture françaises auprès des élèves étrangers et de participer au renforcement des relations entre les systèmes éducatifs français et étrangers » (AEFE, n.d).

L'enseignement français à l'étranger doit, bien entendu, être conforme aux programmes scolaires français et aux règles d'organisation pédagogique. Cependant, depuis plusieurs années, l'Agence a engagé une *politique d'ouverture sur le pays d'accueil*, ce qui a débouché sur une adaptation des programmes, notamment en ce qui concerne les dispositifs d'accueil et d'accompagnement linguistique des élèves non-francophones. En effet, l'Agence s'attache, depuis peu, à « l'excellence et à la réussite pour tous », au travers d'une pédagogie spécifique au bénéfice de ces élèves, pédagogie qu'elle décrit dans les récents textes d'orientations pédagogiques portant sur « la maîtrise du français langue de scolarisation » (AEFE, 2006 et 2008). Soulignons qu'avec un taux de réussite au baccalauréat supérieur à la moyenne nationale (93%), l'excellent niveau des lycées français à l'étranger est reconnu à travers le monde. Désirant rester ouverte à tous et maintenir cette excellence, l'AEFE a ainsi décidé de porter une attention spéciale au FLSCO afin de permettre à tous les élèves entrant dans un établissement français de réussir et de « faire de la diversité des publics un atout et non un obstacle » (AEFE, 2006).

1.2. Une priorité: la maîtrise de la langue

La maîtrise de la langue demeure la base de tout apprentissage. Son importance a été réaffirmée par le Ministère de l'Éducation Nationale notamment dans la refondation des programmes scolaires il y a 3 ans. En effet, comme l'affirme le *Socle commun de connaissances et de compétences*¹⁰ (2006, p.23):

« La maîtrise du français est le premier outil de l'égalité des chances et de la liberté du citoyen. Avoir conquis le pouvoir de lire des documents et des ouvrages variés, savoir s'exprimer, comprendre l'autre sont déterminants pour réussir ses apprentissages scolaires et sa vie personnelle.

La maîtrise de la langue française est le premier des sept grands domaines de compétences du socle commun et demeure l'objectif majeur des programmes de l'école. Parler, lire, écrire s'apprend par des activités spécifiques et dans l'ensemble des domaines disciplinaires. »

Dans le cadre d'un enseignement français à l'étranger, cette affirmation prend une dimension toute particulière en raison de la présence d'enfants non francophones, qui comptent pour plus de la moitié des élèves du réseau. La maîtrise du FLSco devient un enjeu majeur pour l'AEFE qui place cette discipline au cœur de ses préoccupations pédagogiques. Ainsi, l'Agence a consacré en 2006, un texte d'orientations pédagogiques portant sur *la maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignements français à l'étranger* (circulaire, 2006), dans lequel elle commente son projet d'assurer la réussite des élèves étrangers et tiers en accueillant et en accompagnant ceux dont le français n'est pas la langue maternelle afin de les aider à maîtriser la langue de scolarisation « dans une perspective d'intégration en classe ordinaire et d'amélioration des compétences langagières pour la réussite scolaire » (Ibid.).

1.3. Les dispositifs d'accueil

Ce même texte d'orientations pédagogiques sur la maîtrise du français de scolarisation décrit plusieurs dispositifs d'accueil et d'accompagnement à mettre en place au bénéfice des jeunes élèves non francophones mais également au bénéfice des élèves en difficulté dans la langue française. Rappelons que les dispositifs d'accueil des élèves migrants non francophones en France, tels que les CASNAV, les CLIN¹¹ et les CLA¹² n'existent pas à l'étranger et que « les établissements français à

¹⁰ Le socle commun de connaissances et de compétences fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu impératif de l'enseignement obligatoire. Il ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège. Il définit les sept compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. Le socle commun constitue la référence pour la rédaction des programmes d'enseignement de l'école et du collège.

¹¹ CLIN : La Classe d'Initiation est organisée selon les modalités définies par la circulaire MEN-DESCO du 24.04.2002 : « les élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire [...] L'objectif est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. A ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. »

l'étranger ne peuvent être une simple transposition du modèle français à l'étranger » (AEFE, *Séminaire*, 2006). D'où, une nécessaire différenciation et adaptation des dispositifs d'accueil de ces élèves.

Les auteurs précisent que (p.5):

« La plupart des dispositifs d'accueil et d'accompagnement (dans la classe et hors de la classe) ne pourront être mis en place qu'au sein des écoles susceptibles d'accueillir, en nombre, des élèves peu ou non francophones ayant une maîtrise initiale de la langue du pays d'accueil. Les établissements qui n'accueillent des élèves non francophones qu'en nombre limité (voire de façon isolée) devront, le plus souvent, avoir recours à des dispositifs singuliers adaptés aux conditions locales. » (AEFE, 2006)

Parmi les dispositifs d'aide mis en avant, on trouve :

-le dispositif *ALEF*¹³ en maternelle et aux cycles 2 et 3, impliquant l'intervention d'un enseignant bilingue en appui du maître de la classe.

-la *doublette* (adapté aux situations de bilinguisme réciproque) : un programme d'interventions simultanées de deux enseignants dans la même classe, sur le principe *un locuteur = une langue*.

-l'*attitude de veille langagière* du maître, qui doit mettre en place une dialectique de tout instant en classe, aussi bien en enseignement du français qu'en enseignement d'une DNL¹⁴. L'enseignant doit ainsi se préoccuper constamment entre autres, de sa diction, de sa prosodie, du champ lexical utilisé.

-et la *Classe d'Initiation* (CLIN), dispositif de référence en France pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, sans maîtrise suffisante de la langue française, même si pour l'Agence, la CLIN ne semble pas la réponse la mieux adaptée compte tenu de la spécificité des publics et de la nécessité d' « externaliser » le moins possible.

Cependant, le texte souligne que « cela n'interdit pas des regroupements temporaires d'élèves pour des activités spécifiques d'acquisition du français ».

Il est également précisé que la priorité est de définir un projet linguistique propre à l'établissement prenant en compte le contexte linguistique et la situation des langues dans l'établissement. « Les dispositifs de différenciation pédagogique doivent être mis en place en s'appuyant sur: 1/ Les objectifs fixés sur le plan linguistique. 2/ Le profil des élèves concernés, leur nombre dans l'établissement. 3/ Les moyens matériels et humains pouvant être dégagés dans l'établissement. » (AEFE, 2006)

C'est au travers du ou des dispositif(s) choisi(s) par l'établissement qu'on enseignera le Français Langue de Scolarisation.

¹² CLA: La Classe d'Accueil est un cours de Français Langue Seconde au sein d'un établissement du second degré. Elle fonctionne sur le même principe qu'une Classe d'Initiation dans le premier degré. Ses modalités sont également définies par la circulaire MEN-DESCO du 24.04.2002.

¹³ ALEF : Appui Linguistique pour l'Enseignement Français.

¹⁴ DNL : Discipline Non Linguistique

1.4. L'enseignement d'un contenu spécifique dans le contexte spécifique de l'AEFE: le FLSco, une discipline à part entière

A présent, je m'intéresserai à l'objet d'apprentissage en lui-même afin d'en étudier les contenus et les priorités, sur lesquels je m'appuierai pour la construction d'un dispositif de remédiation. Seront soulignés entre autres, le poids qui pèse sur cette discipline et sa non-coïncidence avec le FLE et le FLM. Puis, nous verrons que le FLSco est une discipline pour laquelle il n'existe toujours pas de vraie méthodologie, ce qui laisse les enseignants évoluer dans une situation confuse.

1.4.1. L'enseignement du FLSco en théorie

Le Français Langue de Scolarisation (FLSco) est une discipline récente. Verdelhan-Bourgade dans son ouvrage *Le français de scolarisation -Pour une didactique réaliste* (2002, p.27) cite Gérard Vigner, pionnier de l'expression « langue de scolarisation ». C'est en analysant la situation du français en Afrique que G. Vigner introduit cette notion en 1989. Il déclare que « *Le français en Afrique* est d'abord la *langue de l'écolier*, langue apprise et utilisée *en situation scolaire* ». En effet, dans certains pays, le français est uniquement une langue de scolarisation. Ainsi, on le différencie du FLS¹⁵, qui a la particularité d'être « une langue parlée dans la société dans laquelle vit l'apprenant, soit parce qu'elle est langue officielle, soit parce qu'elle est la langue d'une partie de la population » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.10). C'est le cas du français appris à l'école en France. Cependant dans les lycées français à l'étranger, le français est très souvent uniquement une langue de scolarisation pour les élèves. Les 55% d'élèves nationaux et étrangers tiers ont le plus souvent comme dénominateur commun une langue qui n'est pas le français. Quoi qu'il en soit, en contexte plurilingue ou non, le FLSco est « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » et même si dans certains pays, la langue est présente dans l'environnement social de l'élève, le français de scolarisation reste « une langue que l'enfant doit pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit maternelle ou pas, qu'elle soit nationale ou pas. » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.29).

Lorsque l'on s'intéresse aux contenus d'enseignement, le texte d'orientations pédagogiques de l'AEFE : *la maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignements français à l'étranger* (2006) stipule que l'immersion en école française suppose :

« [...] l'acquisition d'un bagage linguistique minimal en français de scolarisation qui couvre le langage de l'organisation de la vie scolaire, du travail de l'écolier et implique une attention particulière à la compréhension des consignes. Dans une situation d'immersion limitée (lorsque par exemple la langue

¹⁵ FLS: Français Langue Seconde

véhiculaire entre élèves, ou la langue familiale, n'est pas le français), il est indispensable que l'élève acquière un certain nombre d'automatismes (actes de langage structuré) qui servent de base à une auto-acquisition. »

Parmi les priorités de l'enseignement du FLScO, on retrouve la compréhension au premier plan. G. Vigner souligne la primauté de cette compétence dans *Enseigner le français comme langue seconde* (2001, p.27) :

« on voit se dessiner un profil de compétence propre au FL2¹⁶ qui met prioritairement l'accent sur les compétences de réception portant sur des matériaux langagiers complexes, [c'est] un usage du français où la fonction de transmission de savoirs l'emporte sur celle de communication [...] ».

Dans son dernier ouvrage *Le français langue seconde : Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés ?* (2009, p.66), il ajoute que la compréhension, dans un contexte de FL2, devient l'aspect fondamental des compétences orale et écrite :

« Etant appelé à suivre des cours entre 24 et 28 heures par semaines, cours durant lesquels la parole du maître est prépondérante, les élèves en tant qu'auditeurs, ont à fournir des efforts de compréhension particulièrement importants ».

De son côté, l'AEFE, au travers du compte rendu du *Séminaire : Français Langue de Scolarisation* (2006) qui détaille les objectifs à suivre dans un contexte d'apprentissage du FLScO en établissement français à l'étranger, place également la compréhension comme premier problème à résoudre. De ce fait, l'enseignement du lexique devient l'objectif prioritaire. En effet, « l'élève qui ne connaît pas les mots dont il est question est absolument bloqué » (AEFE, 2006). La diversité lexicale est donc requise pour la scolarisation et pour le passage à l'écrit. De plus, le texte précise également qu'étant donné l'accentuation très particulière du français, « il est souhaitable que les enseignants dirigent leurs efforts sur la phonologie ». La priorité habituellement donnée à la structure syntaxique et à l'acte de langage est reléguée au second plan, sans toutefois être abandonnée puisqu'il est recommandé plus loin « de travailler sur les actes de paroles en les enrichissant lexicalement ».

La seconde grande priorité qui se dégage du séminaire consiste en l'acquisition d'automatismes. La méthode conseillée « la plus efficace à cet égard [...] est tout simplement la répétition. » La création de ces automatismes aidera l'élève à « ne pas être contraint de chercher comment formuler un message [au risque] soit d'aboutir à un échec et donc au mutisme, soit à une prise de parole hésitante ». Les auteurs ajoutent que les enseignants doivent s'assurer que « les enfants comprennent bien les consignes et en conséquence maîtrisent les bases linguistiques du français scolaire. ». Un autre texte d'orientations pédagogiques, plus récent, datant de 2008, *Le français, langue de scolarisation, pour les élèves du 2nd degré*, vient renforcer le texte de 2006. Il précise que :

« [...] chaque domaine d'enseignement doit contribuer efficacement à la maîtrise du français dans la mesure où il fait appel à un lexique, à des actes de langage oraux et écrits ainsi qu'à des discours qui lui sont

¹⁶ FL2: Français Langue Seconde

spécifiques.[...] On veillera à expliciter le langage scolaire particulier à chaque discipline : lexique désignant les activités ou le champ notionnel qui lui sont propres.»

On retiendra comme objectifs principaux du FLSCO, quel que soit le niveau: l'enseignement du lexique de la vie scolaire mais aussi des rites scolaires ; l'enseignement du français interdisciplinaire et métalinguistique et le français de chaque discipline (le lexique des mathématiques, de la chimie, de l'EPS,...). Les enseignants devront porter une attention particulière à l'acquisition d'automatismes et à la phonologie « en renforçant leurs propres attitudes linguistiques » (AEFE, Séminaire 2006).

Pour conclure, il faut souligner que les difficultés linguistiques rencontrées par l'élève sont spécifiques à un contexte de scolarisation à l'étranger : contrairement au FLE¹⁷ et au FLM¹⁸ « la maîtrise du français ne s'inscrit [donc] pas dans une logique d'apprentissage de "la langue pour la langue" mais, avant tout, dans une perspective d'**amélioration des compétences langagières pour la réussite scolaire.** » (AEFE, 2002)¹⁹

1.4.2. L'enseignement du FLSCO en pratique: une réalité délicate

Une des particularités du FLSCO est due au rôle qu'il joue à l'école. Sa place étant réservée dans les programmes officiels, il est donc matière d'enseignement au même titre que les mathématiques ou la géographie. Cependant, au même moment, il s'en distingue très fortement puisqu'il conditionne la réussite scolaire de l'élève. Verdhelan-Bourgade (2002, p.30) explique ainsi :

« A la différence d'autres matières, la langue de scolarisation a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. [Elle devient donc] langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire. [...] Aucune autre matière, aussi valorisée soit-elle par la société, ne comporte cette dimension, ce poids réel sur la réussite. »

Ce poids institutionnel que représente l'apprentissage du FLSCO est doublé d'une obligation de rapidité. Apprendre le français pour réussir à l'école rend beaucoup plus pressant le besoin d'assimiler rapidement cette langue. Verdhelan-Bourgade (2002) utilise le terme « urgence » car c'est à travers la maîtrise du FLSCO que vont se construire tous les autres apprentissages scientifiques et les comportements intellectuels. Urgence également quant aux dispositifs d'accueil, dispositifs « passerelle », dont les élèves non francophones ne peuvent bénéficier trop longtemps.

¹⁷ FLE : Français Langue Étrangère

¹⁸ FLM : Français Langue Maternelle

¹⁹ Partie du texte souligné et guillemets présents dans le passage original. AEFE, *La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignements français à l'étranger* (2006)

Une autre particularité propre au FLsco, contrairement au FLM et au FLE qui sont des champs didactiques à part entière, réside dans le fait que cette discipline est transversale aux différentes situations, c'est « une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langue » (Verdhelan-Bourgade, 2002, p.79).

L'AEFE dans *Séminaire : Français Langue de Scolarisation* (2006) souligne « la non-coïncidence entre le FLE et le FLsco ». Dans le contexte des établissements français à l'étranger, il est « nécessaire de repenser la méthode du FLE plutôt que de la transposer purement et simplement ». En effet, les méthodes FLE servent assurément de modèles en France en situation de Français langue seconde car les actes de langage étudiés portent aussi sur la vie sociale en dehors de l'école. Or, dans le contexte décrit ci-dessus, une fois l'heure de la récréation venue, l'élève abandonne le français et converse avec ses pairs dans sa langue maternelle: le français n'est donc la langue de scolarisation qu'au sein de la classe. Comme le souligne Verdhelan-Bourgade (2002, p.28), une enquête de la CONFEMEN²⁰ réalisée en 1991 sur les besoins langagiers des élèves de l'école primaire en Afrique francophone faisait apparaître que :

« Si l'usage du français était dominant à l'école dans les rapports de l'élève avec le maître, il s'équilibrerait avec celui d'une autre langue dans les échanges entre camarades à l'école, puis chutait brutalement en importance une fois la porte de l'école franchie. »

De plus, l'immersion et le temps d'imprégnation au français est bien moins important chez les élèves du réseau AEFE que chez les ENAF²¹, qui eux, "baignent" au quotidien dans le français. « Il faut donc changer les contenus afin que les élèves acquièrent la langue du travail, des devoirs, du dialogue en classe. » (AEFE, *Séminaire*, 2006).

Cependant, ceci n'est pas sans poser problème. En effet, les enseignements du FLM et du FLE sont dirigés par de nombreux textes officiels, sur le plan des méthodes et des contenus. Tandis que, le FLsco, discipline récente rappelons-le, ne dispose pas d'un cadrage officiel. Dans son dernier ouvrage, Vigner (2009) signale qu'après la publication en 2000 d'une brochure ministérielle sur le français langue seconde, la réflexion sur le FLS, dont le FLsco est une fonction transversale, a été relancée. De nombreuses publications en ont découlées, soucieuses de proposer des cadres d'analyses afin de mieux orienter les apprentissages. Cependant, le FLsco ne dispose toujours pas d'une vraie méthodologie. Un peu plus loin, Vigner (Ibid.) ajoute à propos de toutes les publications réalisées :

« [...] on observera que, dans un très grand nombre de cas, il s'agit de traiter de ces apprentissages, soit dans une perspective de recherche en didactique, soit de privilégier une approche des publics dans une perspective qui reste encore marquée par des problématiques de nature sociologique, [...], mais qui laissent souvent en état la question des apprentissages dans la classe, avec les solutions qui peuvent être raisonnablement envisagées. ».

²⁰ CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation nationale

²¹ ENAF : Élève Nouvellement Arrivé en France (élève migrant non francophone)

Et même si les textes officiels se sont accumulés, des formations sont en cours pour les professeurs en poste et des orientations proposées, certains enseignants n'ayant toujours pas d'outils pratiques, continuent à utiliser la méthodologie relevant du FLE pendant que d'autres se fabriquent leur propre matériel.

« La situation actuelle est plutôt confuse. [...] Les maîtres du 1^{er} degré en charge de classes à dominante de migrants cherchent généralement en équipe des solutions adaptées : ayant constaté l'inadéquation des manuels de FLE aux enfants qui leur sont confiés, ils se fabriquent leur propre matériel en picorant dans telle ou telle méthode : français langue étrangère pour la communication orale, langue maternelle pour l'accès à l'écrit, lecture et écriture. » (Verdhelan-Bourgade, 2002, p.46)

« Les classes spécialisées travaillent le plus souvent avec des outils et des démarches empruntés au FLE, les enseignants, souvent vacataires [...] se débrouillent comme ils peuvent [...]; quant aux associations qui s'occupent des migrants, [...] elles fabriquent des outils internes ou encore incitent leurs formateurs à se construire eux-mêmes leur propre matériel ». (Ibidem, p.77)

C'est le cas du CASNAV de Guyane qui s'est doté en 2005 d'outils spécifiques : deux méthodes d'enseignement du français langue de scolarisation pour le premier degré : « Tiki » et « Langage en fête ».

Enfin, les textes semblent donner la priorité à l'enseignement de l'oral. Vigner (2001, p.34) précise que :

« Quelle que ce soit la priorité retenue, la maîtrise du français dans sa forme orale, dans le cadre d'un apprentissage scolaire long, est la condition indispensable de la réussite des élèves dans l'acquisition du français. [...] L'oral reste la forme privilégiée d'accès au français. »

Verdhelan-Bourgade (2002) milite également en faveur d'une priorité accordée à l'oral « pour permettre à l'enfant de parler de soi et de sa vie et de se sentir rassuré et non déchiré entre deux mondes. »

C'est pourtant le passage à l'écrit qui pose de vrais problèmes au sein des établissements du réseau AEFÉ. Comme l'indique l'AEFE (2006), dans *Séminaire : Français Langue de Scolarisation* :

« La maîtrise du français langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger, se heurte à un problème massif : le passage à l'écrit. En effet, c'est dans cette situation que les difficultés sont les plus manifestes et que l'on voit un écart important entre les francophones et les non francophones. Ceci est dû au fait qu'en français le passage du phonème au graphème est opaque et donc difficile, ce qui occasionne de sérieux problèmes orthographiques. »

Un très grand écart existe entre la langue orale et la langue écrite et on sait combien le "savoir écrire" est important dans la norme scolaire. Vigner (2001, p.73) souligne que :

« L'activité d'expression écrite est celle qui constitue pour l'école l'élément le plus significatif de son action de formation. La tenue des cahiers, le nombre et la qualité des devoirs écrits, sont les indicateurs que les familles, comme les autorités académiques ou les enseignants, observent avec le plus d'intérêt. »

C'est dans ce contexte flou que beaucoup d'enseignants du réseau AEFÉ évoluent. L'absence de solutions pragmatiques, l'éloignement des dispositifs d'aide français et le manque de formation dans le domaine, font qu'ils se retrouvent souvent dépourvus de principes d'action et de matériels pédagogiques, et tentent de répondre tant bien que mal aux besoins de leurs élèves en mettant en place des solutions adaptées et parfois, inadaptées. Vigner (2001) met en avant la variété des

contextes sociaux et culturels dans lesquels on retrouve l'enseignement du FLSco et les différentes formes qu'il revêt. L'auteur évoque, à plusieurs reprises, ce caractère « composite » de l'enseignement du Français langue de scolarisation. Ainsi, il souligne que :

« Les solutions envisagées ne sauraient procéder de l'application uniforme d'un principe universel. [...] Mais, en même temps, on ne peut ignorer l'existence d'un certain nombre de principes pédagogiques de base. » (Ibid. 2001)

Dans le même sens, Verdhelan-Bourgade (2002) signale que :

« La valeur de la méthodologie n'est pas une question de date ou de courant : elle est dans l'efficacité de l'apprentissage. [C'est pour cela qu'elle revendique dans son ouvrage] l'éclectisme des références et des choix méthodologiques. »

Plus loin, Vigner (2001) ajoute que l'enjeu est de « négocier la volonté de rendre cet enseignement plus attrayant, plus mobilisateur, avec une mise en œuvre dont les pesanteurs sont souvent considérables (l'emploi du temps, les effectifs, la disponibilité du matériel pédagogique). »

En conclusion, même si les objectifs du FLSco sont assez clairement définis par les textes, ils répondent à une réalité qui va s'exprimer sous diverses formes en fonction du contexte national, de la place du français dans ce contexte, mais aussi en fonction du contexte humain et du public visé. L'éclectisme de ce public rend la tâche particulièrement difficile pour l'enseignant qui devra s'attacher aux priorités dictées par les textes, tout en évoluant dans ce contexte de « pesanteurs » évoqué par Vigner.

La conception d'un outil de remédiation en ligne spécifique à la classe d'intégration du LIFMP d'Asunción, objectif principal de mon stage, devra donc répondre à de nouvelles attentes au-delà de celles dictées par les objectifs de l'éducation nationale, attentes qui devront prendre en compte le contexte local.

2. CONTEXTE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN: LE LYCÉE FRANÇAIS ET SA CLASSE D'INTÉGRATION

2.1. Le public visé dans son contexte

2.1.1. Le Lycée Français d'Asunción

Le LIFMP est un établissement privé de droit local, géré par une association de parents d'élèves qui est propriétaire du terrain (3000 m²) et des bâtiments (environ 1000 m²). L'organigramme se déroule ainsi: le Proviseur (*fonctionnaire français expatrié*), une équipe enseignante de 23 professeurs pour le secondaire (*dont 17 recrutés locaux, 4 fonctionnaires français résidents et 2*

fonctionnaires français expatriés) et 10 professeurs pour le primaire (*dont 4 recrutés locaux et 6 fonctionnaires français résidents*). Conventionné par l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Etranger (attachée au Ministère des Affaires Etrangères), l'établissement appartient au réseau des écoles et lycées français à l'étranger et la scolarité suivie y est identique à celle diffusée en France. Elle est homologuée par le Ministère français de l'Education Nationale et les examens préparés sont ceux du système éducatif français (Diplôme National du Brevet et Baccalauréat Littéraire, Economique et Social ou Scientifique). A ce titre, la langue principale de scolarisation est le français. Sont également proposés les épreuves du DELF et du DALF. Les décisions d'orientation prises par le Ministère de l'Education Nationale et par l'AEFE sont, en conséquence, applicables dans l'établissement.

Le LIFMP accueille 317 élèves de la maternelle à la Terminale, de 18 nationalités différentes, répartis dans 15 classes. Parmi eux, 150 élèves ont la nationalité française contractée par un des deux parents, 122 sont de nationalité paraguayenne (dits élèves nationaux). On trouve également, dans un ordre décroissant des élèves dits étranger-tiers: d'origine belge, brésilienne, libanaise, espagnole, italienne, mexicaine, suisse, argentine, guatémaltèque, américaine, allemande, japonaise, uruguayenne, colombienne, bolivienne et autrichienne. La majorité des élèves scolarisés au LIFMP n'ont pas le français pour langue de communication principale. En effet, les deux langues officielles du Paraguay sont l'espagnol et le guarani. De plus, en général, au LIFMP, « être détenteur de la nationalité française » ne signifie pas forcément « parler le français ». En conséquence, certains élèves ne maîtrisent pas du tout la langue de scolarisation, d'autres la découvrent.

2.1.2. Une classe spécifique

En 2005, l'établissement décide de mettre en place un dispositif particulier afin d'accompagner les élèves en difficulté dans la langue française. Ce dispositif, nommé « *classe d'intégration* », est pris en charge depuis 3 ans par une intervenante franco-paraguayenne. Cette classe spécifique accueille les élèves du premier et du second degré, non francophones ou en difficulté dans la langue française. Le LIFMP ayant décidé d'ouvrir ses portes toute l'année, ces élèves peuvent intégrer le dispositif à tout moment de l'année scolaire. Ils sont pris en petits groupes, à raison de quelques séances hebdomadaires. La durée de chaque séance oscille entre 45 et 55 minutes. Quant au nombre de séances, il dépend du niveau de français de chaque élève: un débutant fréquentera la classe d'intégration de façon quotidienne tandis qu'un apprenant plus avancé bénéficiera de deux séances hebdomadaires.

2.2. L'état des lieux

2.2.1. Premiers constats

C'est en décembre 2008, trois mois avant la mise en place du stage que j'ai pris connaissance des faits suivants :

Depuis plusieurs années, comme l'indique l'Annexe 1, les projets d'établissement du LIFMP réitèrent comme un des axes prioritaires « l'amélioration de la maîtrise de la langue française ». Il est spécifié dans le document relatif au Conseil d'établissement 2003-2006 que, d'après certains indicateurs d'évaluation (*les résultats des évaluations nationales de CE2 et de 6^{ème}, et les comptes-rendus des conseils de cycle et conseils de classe*), la « maîtrise de la langue française continue à poser des difficultés à certains élèves ». Il y est également indiqué que « le français étant la langue d'enseignement, sa maîtrise conditionne la réussite scolaire de l'élève dans l'ensemble des disciplines scolaires » et qu'il faut pour cela « mettre en place des dispositifs d'accompagnement pour tous ceux dont les difficultés restent importantes ». C'est dans ce contexte qu'est née la *classe d'intégration*. En 2006, le texte d'orientations pédagogiques de l'AEFE portant sur « *la maîtrise du français langue de scolarisation* » vient renforcer le choix de l'établissement. A nouveau, dans le dernier projet d'établissement 2006-2009, sous une des trois priorités consistant à « différencier les pratiques pédagogiques de la classe en s'appuyant sur les caractéristiques individuelles des élèves », l'accent est mis sur le « développement de la maîtrise de la langue française, langue de scolarisation ».

C'est au même moment que l'enseignante de la *classe d'intégration* m'a fait part des "blocages" manifestés par certains apprenants dans leur classe de référence et de leurs difficultés parfois persistantes face à la langue française. Ces témoignages ont été confirmés par la suite par les enseignants des classes ordinaires. L'institutrice en charge du CE2 m'a confié que certains de ses élèves étaient comme en "arrêt" par rapport au français, qu'ils semblaient avoir baissé les bras face aux efforts que requiert l'apprentissage de la langue. De ce fait, ils se retrouvaient en échec scolaire dans de nombreuses disciplines, ce qui portait jour après jour atteinte à leur "estime de soi". Celle-ci avoue également que malgré le contrat didactique passé en début d'année avec ses élèves dans le but d'utiliser uniquement le français en classe et formulé ainsi: "*quand j'entre dans la classe, je range l'espagnol dans une poche de mon pantalon et je sors le français de l'autre poche*", n'était pas respecté. Puis, elle a ajouté : « En réalité, la plupart du temps, les échanges entre élèves, même au sein de la classe, pour demander un stylo ou une gomme, se font presque toujours en

espagnol. »²². Il est surprenant d'ailleurs de constater que ces mêmes apprenants ont largement bénéficié du dispositif *classe d'intégration*. En effet, quelques uns sont élèves du LIFMP depuis leur entrée en maternelle et fréquentent le dispositif d'appui linguistique depuis plus d'un an. Leur assise de la langue est donc lente, et non sans poser nombre de problèmes.

Toujours à la même période, j'ai appris qu'à l'initiative de Mr. Le Principal, le LIFMP s'était doté d'un nouveau parc informatique et que, ce dernier, avait tenu à ce que chaque enseignant dispose d'un ordinateur dans sa classe. Effectivement, le *Socle Commun des Connaissances et de Compétences* (2006), fixe comme une de ses sept composantes majeures (ou "piliers") de l'institution scolaire, la maîtrise des TIC (TICE pour les enseignants), ce qui révèle encore une fois l'importance qu'attache l'institution à ces technologies. Aussi, comme le signale l'Annexe 1, dans la perspective de mise en place du Socle Commun, parmi les priorités du dernier projet d'établissement (2006-2009), on retrouve l'action suivante: « développer l'intégration réfléchie des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) aux pratiques pédagogiques des enseignants ». Par la suite, on m'a informée de la proposition de Mr. le Principal faite à son équipe; celle de s'atteler à la mise en œuvre d'une vraie pédagogie des TICE au service d'une meilleure acquisition de la langue, et ceci en vue du projet d'établissement à venir (2009-2012).

L'apparition de cette nouvelle priorité m'a semblé propice à la conception d'un outil en ligne afin de tenter de remédier aux difficultés rencontrées en classe d'intégration.

2.2.2. Observations et premiers besoins identifiés

A mon arrivée au sein du lycée français, en février 2009, j'ai immédiatement procédé à une analyse du dispositif *classe d'intégration*. En effet, suite aux premiers faits constatés, des interrogations sont apparues: Pourquoi certains élèves sont-ils en « arrêt » face au français alors que d'autres réussissent à le maîtriser en quelques mois? Pourquoi malgré leur immersion précoce, l'apprentissage de la langue ne se met-il pas en place correctement?

Au travers d'observations quotidiennes et de sondages réalisés auprès de tous les acteurs de ce dispositif d'aide (enseignante et élèves de la *classe d'intégration*, enseignants des classes de référence et intervenants en langue maternelle), j'ai pu analyser en détail la situation et tenter d'identifier les causes possibles des dysfonctionnements pour enfin déterminer les premiers besoins.

²² Propos recueillis en décembre 2008 auprès de l'enseignante de CE2 du Lycée International Français Marcel Pagnol.

a. Les élèves et leur comportement face à la langue

Tout au long de mes 5 mois de stage, 17 élèves ont fréquenté la *classe d'intégration*. Trois d'entre eux, ayant acquis un niveau de français suffisant, ont quitté le dispositif d'aide au mois de mars et en conséquence, ont peu profité de l'outil en ligne. Cependant, ces derniers ayant découvert l'outil en classe et l'ayant utilisé par la suite chez eux, j'ai décidé d'intégrer leurs sondages à l'analyse globale.

D'après la liste des élèves en Annexe 2, sur les 17 élèves fréquentant ou ayant fréquenté le dispositif entre février et juillet 2009, deux types d'apprenants se dessinent. Majoritairement, ce sont des élèves nouvellement arrivés, peu ou non francophones et qui fréquentent ou ont fréquenté le dispositif d'aide dès leur intégration au Lycée Français. Mais parmi les apprenants, nous trouvons également 4 élèves (un CP et 3 CE2), ayant intégré le LIFMP depuis plusieurs années et fréquentant le dispositif d'appui linguistique depuis plus d'un an et demi, jusqu'à deux ans pour 2 d'entre eux. Les profils et les niveaux de français des élèves sont en conséquence très différents (du débutant complet à l'avancé ayant des lacunes dans certaines compétences).

Au cours de mon stage, j'ai pris soin d'interviewer chaque élève au travers de questionnaires oraux individuels, souvent réalisés en langue maternelle, la plupart étant totalement non francophone. Au fur et à mesure de l'entretien, j'ai transcrit à l'écrit et en français les réponses de mes interlocuteurs aux 37 questions. Les résultats obtenus, décrits en Annexe 3, viennent corroborer l'analyse du contexte général AEFÉ. D'une part, parmi ces 17 apprenants scolarisés du CP à la 2nde et dont les âges varient de 7 à 15 ans, nous retrouvons les trois types d'élèves habituellement accueillis dans les établissements du réseau : 1 française, 13 paraguayens dits « ressortissants du pays d'accueil » ou « élèves nationaux » et 2 cubains et 1 américain dits « étrangers tiers ». D'autre part, l'excellence du réseau AEFÉ est rappelée dans les réponses à la question 7 : *Sais-tu quelle est la raison de ton entrée au Lycée Français ?*, à laquelle un tiers des apprenants ont répondu que le choix de cet établissement était dû à la qualité de son enseignement. Les réponses à la question 17 viennent confirmer que la langue utilisée hors de l'espace-classe n'est pas le français puisque les 13 des 17 apprenants ont répondu qu'ils communiquaient exclusivement en espagnol en récréation. Les 4 autres ont affirmé utiliser « un petit peu » le français.

C'est aussi au travers de cette analyse diagnostique, disponible en Annexe 3, que nous avons pu constater certains faits et identifier quelques unes des causes à l'origine des difficultés linguistiques rencontrées par nos élèves

Premièrement, Vigner (2009, p.15) souligne que « s'agissant de l'origine sociale des élèves, on notera que les élèves non francophones sont principalement issus de familles appartenant à des

milieux modestes, [ainsi] ils cumulent une double caractéristique : être non francophone et issus de milieux sociaux modestes. Deux critères qui peuvent pour partie être facteurs de prédiction dans les apprentissages ». En effet, on associe en général les difficultés des élèves non francophones au manque de moyens relatifs à leur condition sociale. Cependant, contrairement aux élèves nouvellement arrivés en France, les élèves accueillis par l'AEFE viennent en majorité de milieu aisé. Parmi les professions des parents, on retrouve, entre autres, des banquiers, des informaticiens, des PDG, des diplomates, des médecins, un notaire, une avocate, une hôtesse de l'air. Un tiers des élèves ont un professeur particulier qui les aide quotidiennement dans leurs devoirs. Un autre tiers a accès à la chaîne de télévision française TV5 à la maison. Une moitié possède des livres et des revues en français chez lui. Et même s'il ne vit pas dans un environnement social francophone tel un nouvel arrivant en France, il est clair ici, qu'étant donné le niveau social aisé dans lequel il vit, l'élève du lycée français a des conditions favorables pour l'apprentissage de la langue scolaire. Pourtant, la moitié des élèves non et peu francophones de la classe d'intégration sont en échec scolaire. Un quart d'entre eux ont été « signalés » en conseil de cycles comme élèves en difficulté. Ces derniers bénéficient dans leur emploi du temps de plusieurs séances de soutien scolaire hebdomadaire avec un maître référent (cf. annexe 3).

Deuxièmement, les difficultés de nos élèves pourraient également trouver leur origine dans la situation linguistique déjà complexe à laquelle les apprenants paraguayens font face dans leur propre pays. La réponse à la question 3 nous apprend ainsi que la moitié des élèves possèdent déjà deux langues : l'espagnol mais aussi le guarani, langue que les apprenants utilisent dans les échanges avec leurs employés de maison. En effet, au Paraguay, deux langues sont officielles : l'espagnol et le guarani. Selon un récent recensement²³, 60% de la population serait bilingue et le guarani serait parlé dans les foyers à 59,2% contre 35,7% pour l'espagnol. D'un autre côté, la répartition des rôles entre les deux langues correspond à une stratification sociale et territoriale : les couches aisées des grandes villes (dont font partie nos élèves) sont plutôt hispanophones alors que la population rurale est, de préférence, guaranophone. En réalité, la situation est même plus complexe. Sans entrer dans les détails, la langue majoritairement parlée par les paraguayens est en fait un mélange des deux langues appelé « Yopara » (littéralement *mélange* en guarani). Enfin, même si 5 des élèves disent communiquer parfois avec leurs parents en anglais et un peu en français, la totalité des parents est hispanophone ; ce qui fait de l'espagnol la langue de communication principale du foyer.

²³ D'après une étude récente réalisée par le "Ministerio de Educación y Cultura (MEC)" - Viceministerio de Educación : *La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*, Asunción, 2006.

Troisièmement, nous sommes en droit de nous demander si les difficultés vécues par certains de nos élèves face au français ne seraient pas dues en partie à cette fonction uniquement scolaire que revêt la langue. A la question 19 : *Quand tu entends le mot « français », à quoi penses-tu ?*, un tiers des élèves ont répondu par des termes renvoyant à l'école ou à la concentration intellectuelle, ce qui montre bien que le français est pour eux, uniquement une langue scolaire servant aux apprentissages.

En effet, il nous faut encore le répéter, la langue française ici est la langue de l'école. L'apprentissage du FLSco a lieu dans institution remplie de normes, de contraintes, une institution qui « impose son cadre de travail, ses règles d'organisation » (Vigner, 2001). Verdelhan-Bourgade (2002) souligne qu'« à la différence du FLE, beaucoup moins contraint dans ce domaine, le français de scolarisation est soumis à un poids institutionnel important qui en renforce le caractère normatif. » L'auteur précise que l'élève non francophone qui rentre à l'école va être confronté à des apprentissages nouveaux mais va surtout devoir « se comporter dans un milieu nouveau qui a ses propres règles de communication, sa hiérarchie, ses objectifs, ses contraintes : l'obligation d'apprendre, par exemple, sanctionnée par une évaluation. ». Pour certains élèves, les difficultés en français viennent peut-être de « cette obligation de résultat qui pèse énormément dans la balance et qui entraîne une dévalorisation de la langue d'origine. [Et] de cette situation mal vécue naît la réaction identitaire de revendication des origines ou un refus d'apprendre le français ». (Ibid. p.48)

De plus, dans cette institution normée qu'est l'école française :

« Réussite scolaire et sociale sont pensées comme liées, parce que l'apprentissage des comportements scolaires est considéré comme la base de celui des comportements sociaux et que la société française valorise la possession des diplômes dans le cheminement professionnel.[...] Ailleurs, en revanche l'apprentissage de la langue de scolarisation peut être vécu comme une simple contrainte formelle parce que le français n'est pas pratiqué dans le milieu environnant immédiat. » (Ibid, p.33)

Ainsi, lorsque la question 20 leur est posée : *Quand tu entends le mot « France », à quoi penses-tu ?*, certains élèves répondent entre autres par : « *la tour Eiffel - un beau pays – les vêtements, la mode – la carte de France – un espace lointain* ». Nous pouvons comprendre que ces élèves, « éloignés » en tous sens, de la France puissent éprouver des difficultés à s'investir dans une langue d'un pays qu'ils ne connaissent pas et dont les représentations sont complètement figées.

Verdelhan-Bourgade (2002, p.207) explique que le sentiment linguistique chez l'apprenant influe énormément sur son apprentissage de la langue. Or, chez l'apprenant de FLSco, ce sentiment est « quasi-inexistant ». En conséquence, les apprenants ont du mal à s'investir :

« La connaissance de la langue n'apparaît pas toujours très utile aux apprenants de FLM, mais au moins repose-t-elle sur une pratique qui a du sens. Pour les apprenants, dont la langue d'usage est différente, l'intérêt qu'ils peuvent porter aux connaissances sur la langue scolaire sera encore plus réduit. » (Ibidem, p.207-208)

Quatrièmement, les résultats font également apparaître un fait curieux mentionné en début de chapitre: certains apprenants fréquentent le dispositif *classe d'intégration* depuis presque un an et demi et sont par ailleurs, élèves du Lycée Français depuis plusieurs années, jusqu'à 6 années pour certains, ayant intégré le système dès la maternelle. Etant donné l'immersion précoce de ces élèves et la persistance de difficultés au niveau de la langue française, nous pouvons nous interroger ici, sur le niveau de maîtrise initiale de leur langue maternelle. Si tel était le cas, cela jouerait un rôle dans leur maîtrise insuffisante du français. L'AEFE dans *Séminaire : Français Langue de scolarisation* (2006) souligne ainsi :

« Pour que les élèves étrangers soient bons en français, il ne faut pas laisser leur langue maternelle en jachère, mais la développer afin que les enfants étrangers la maîtrisent assez pour qu'elles soient aussi un langage d'évocation. Il y a un effet de miroirs entre l'apprentissage du français et celui de leur langue maternelle. Un élève ne pouvant faire un récit ou lire dans sa langue maternelle aura plus de mal à arriver à un niveau de français satisfaisant. Il faut donc faire un effort sur la langue maternelle, ce qui ne se fera pas au détriment du français, mais au bénéfice des deux langues. »

C'est au vu de ces réflexions que j'ai voulu obtenir l'avis de tous les enseignants, y compris des 2 enseignants d'espagnol langue maternelle, quant aux comportements des élèves de la classe d'intégration face à la langue, quelle qu'elle soit. En effet, les élèves du primaire et du secondaire suivent un nombre d'heures hebdomadaire d'enseignement de l'espagnol soit 1h30, au même titre qu'une seconde langue vivante. Ce même questionnaire se devait donc d'être proposé à la fois aux trois enseignants : celui de la classe de référence, celui d'espagnol langue maternelle et celui de la *classe d'intégration* afin de pouvoir, en un coup d'œil, comparer les réponses. Ce sondage a permis d'obtenir des informations importantes quant à l'attitude de chaque élève en langue suivant le lieu où il se trouvait, la maîtrise ou non de celle-ci, qu'elle soit maternelle ou de scolarisation. Comme l'indique l'Annexe 4, pour certains élèves comme Victoria ou Jose Félix, scolarisés depuis la maternelle au lycée français et actuellement en CE2, il est apparu que la langue maternelle et le français n'étaient pas suffisamment maîtrisés. Pour d'autres, comme Brisa, également scolarisée depuis la maternelle et en CE2 comme ses camarades, la même annexe indique que la langue maternelle est acquise, que l'enfant maîtrise le français en classe d'intégration mais que les difficultés et les blocages persistent en classe de référence.

Cinquièmement, ce même questionnaire fait apparaître pour presque la moitié des élèves, maîtrisant ou non leur langue maternelle, une différence flagrante de niveau de français et de prise de parole entre la classe de référence et le dispositif *classe d'intégration*. Nous retrouvons cet écart d'utilisation de la langue française entre les deux classes chez les élèves du primaire comme chez les élèves du secondaire. En témoignent, également en Annexe 4, les données concernant Monserrat, élève de seconde scolarisée depuis 5 mois au lycée français au moment du sondage. C'est à la question 15 : *Est-ce que tu aimes venir en classe d'intégration et pourquoi?*, que nous

trouvons une partie de la réponse à cet écart. 15 élèves sur 17 répondent par un « oui » manifeste et justifient leurs réponses en expliquant qu'ils aiment venir en classe d'intégration car le travail est parfois présenté sous forme d'activités ludiques, ils s'y sentent bien et comprennent mieux. Parmi les autres explications données, on trouve entre autres les suivantes : *"On dessine"*, *"Je parle et je n'ai pas peur"*, *"Je suis seule et je n'ai pas peur de parler"*, *"On se sent bien"*, *"La prof est gentille, il y a beaucoup de choses à faire"*. On observe également dans les réponses combien la compétence de compréhension est importante pour les apprenants. Un quart d'entre eux répond en faisant référence à la compréhension : *"Je comprends plus"*, *"Cela m'aide à comprendre"*. La seconde cause de cet écart d'utilisation du français est expliquée dans les réponses concernant la question 14 : *Est-ce que tu prends la parole en classe, et si non, pourquoi?*, à laquelle plus d'un tiers des apprenants répond « pas du tout » et la moitié « un peu ». Quatre d'entre eux répondent expressément qu'ils ont « peur » ou « honte » de prendre la parole face au groupe. En effet, cette peur du regard des autres ou de se tromper les rend très fragiles.

Enfin, nous découvrons grâce aux questions 9 à 13 le ressenti des élèves face à la langue française. Deux tiers d'entre eux pensent qu'apprendre le français, « c'est important ». La moitié des apprenants trouve la langue « difficile » et un tiers « très difficile », explicitant que « lire et écrire » sont les compétences qui leur posent le plus de problèmes. Ce qui supposerait que l'oral s'acquiert plus aisément. Cependant, même si plus de la moitié affirme « avoir envie de le parler », 9 élèves sur 17 disent « peu » aimer le parler.

En conclusion, il y a donc là, une confirmation d'un blocage net face à l'oser s'exprimer et des élèves qui semblent souffrir de la non-maîtrise de la langue scolaire. Face à ces nombreuses situations, certains élèves, notamment ceux suivis depuis plus d'un an et demi par le dispositif d'appui linguistique, semblent avoir « désisté ». Ce qui expliquerait chez eux un manque d'intérêt pour le français, un apprentissage « entravé » et un « mutisme » en classe de référence.

b. L'enseignante et sa gestion de classe

L'enseignante de la classe d'intégration est franco-paraguayenne. Elle a intégré le Lycée Français il y a 12 ans en tant qu'assistante maternelle. Quelques années plus tard, elle a occupé la fonction d'intervenante en langue espagnole. Depuis 3 ans, elle occupe plusieurs postes au sein de l'établissement: enseignante de FLSco, ELE²⁴ et musique. Sur ses 29 heures de présence à l'école, 21 sont consacrées à l'enseignement du FLSco.

²⁴ ELE: Espagnol Langue Etrangère. Cette discipline a pour fonction de donner les bases linguistiques de la langue du pays d'accueil à l'élève français expatrié intégrant l'établissement.

La classe d'intégration dans laquelle elle enseigne, se trouve dans les locaux de la partie « primaire » du Lycée Français. La salle est spacieuse et bien agencée : il y a trois groupes de tables de travail (2 coins pour les grands, 1 coin pour les petits) et un coin lecture. Les affichages sont soignés et organisés.

Les réponses aux questions 1 à 33 de l'Annexe 5, questionnaire écrit distribué à l'enseignante en début de stage, nous renseigne en détail sur son parcours de formation, sa méthodologie, ses besoins et les difficultés qu'elle rencontre.

Nous apprenons tout d'abord que celle-ci est détentrice d'une Licence de Langue Française délivrée par l'Université d'Asunción mais qu'elle n'a pas de certification en FLE ni en FLS-FLSco. Cependant, elle a une expérience importante de l'enseignement du FLE en Alliance Française où elle a enseigné pendant plusieurs années. D'après la réponse à la question 16, elle reconnaît ne pas bien faire la différence entre le FLE et le FLSco, ni entre les différentes formes d'évaluation (cf. question 24). Elle me confiera plus tard, être au regret de n'avoir pas eu de formation solide sur les pratiques de classe des dispositifs d'accueil d'élèves non francophones. En outre, en 2008, elle a pu bénéficier d'un stage de formation continue d'une semaine destiné aux professeurs des écoles en vue d'appliquer dans les classes les objectifs de la dernière circulaire AEFÉ sur la maîtrise de la langue. Hélas, selon ses dires, le contenu n'était pas à la hauteur de ses attentes.

L'enseignante a peu de matériel et celui qu'elle utilise est spécifique au FLE et assez ancien. Elle utilise entre autres les manuels suivants : « Junior » (Clé International, 1997) et « Panorama » (Clé International, 1996). Elle avoue également être démunie face à la recherche de ressources et d'outils nouveaux et être peu étayée par les formateurs. Néanmoins, elle réussit à adapter son enseignement et s'est construit quelques outils (des jeux, des affiches, des imagiers...). Elle dit « piocher » ça et là pour préparer ses cours.

Toujours d'après le questionnaire écrit en Annexe 5, elle semble accorder une place importante au ludique qu'elle qualifie d'activité « non contraignante » et aimerait se perfectionner dans ce domaine. Plus tard, elle m'expliquera sa réponse: « Je tente de créer l'ambiance la plus détendue possible dans ma classe car je sais que certains élèves éprouvent des difficultés à s'intégrer dans leur classe ordinaire. J'essaie de créer un climat de confiance où l'élève peut essayer et échouer sans avoir peur du regard de l'autre ».

Enfin, elle a élaboré une progression en FLSco pour le premier degré, ci-jointe en Annexe 6. Cette progression tient compte des idées recueillies au cours de la lecture de quelques manuels de FLE. Elle suit la même progression pour le primaire et le secondaire et se rend compte que celle-ci ne lui convient pas (cf. question 21).

Quant à ces élèves, selon elle, leurs principales difficultés résident dans les problèmes d'expression, de prononciation et d'expression écrite et elle place l'oral comme première compétence à développer (cf. questions 18 et 19). Et lorsqu'on lui demande si elle rencontre des problèmes pour lesquels elle souhaiterait obtenir une aide (cf. question 28), celle-ci répond par l'affirmative en expliquant qu'elle ne sait pas comment gérer « les arrivées des élèves en cours d'année et les blocages persistants de certains face au français », blocages ajoute-t-elle, en réponse à la question 20, dus au fait que « certains élèves font un rejet du français et que d'autres présentent déjà des difficultés dans leur langue maternelle. ».

C'est à l'oral qu'elle me livrera être quelque peu désemparée face à ces « arrivées d'élèves en cours d'année. » En effet, la classe accueille environ une quinzaine d'élèves, toutefois, cet effectif est variable : l'accueil des élèves non-francophones s'échelonne sur toute l'année scolaire. Les groupes d'apprenants ont été constitués en concertation étroite avec l'enseignant référent de chaque classe et l'enseignante de la classe d'intégration. Mais, il est à noter que ce sont les maîtres référents qui choisissent pour l'élève les plages disponibles en fonction de l'emploi du temps de la classe. Il en résulte une hétérogénéité criante difficilement gérable par l'enseignante. Durant les deux premiers mois de mon stage, février et mars, les entrées des non francophones ont été nombreuses, comme en témoigne la liste des élèves en Annexe 2. On note 4 entrées début février, 1 mi-février, 2 début mars, 1 mi-mars, 1 fin mars. Face à cette situation, l'enseignante se trouve dans l'obligation de revoir 4 fois de suite son emploi du temps et de repenser les groupes d'apprenants. Mi février, n'ayant plus de plages horaires disponibles et devant respecter les emplois du temps des élèves, elle envisage même de regrouper une élève de CM1 avec un groupe d'élèves du secondaire, scolarisés en 5^{ème}, en 4^{ème} et en 2^{nde}.

Enfin, à la question 26 : *Aimeriez-vous apporter des améliorations à votre classe, et si oui, lesquelles?*, elle répond qu'elle aimerait « trouver des méthodes plus adaptées à la classe d'intégration. »

Malgré les efforts entrepris pour tenter d'apporter des solutions aux problèmes qu'elle rencontre, nous constatons ici que l'enseignante se sent perdue et souhaiterait être aidée. Je serai témoin au cours de mon stage de ses nombreux moments de doute et de découragement face aux difficultés que pose de ce type d'enseignement. A ce propos, Verdhelan-Bourgade (2002, p.47) souligne que « le seul point commun dans cet ensemble de pratiques [éclectiques] est le mécontentement des enseignants devant l'absence de propositions didactiques, de matériels scolaires, méthodes, manuels, et devant les échecs scolaires. Cela conduit à leur découragement, se traduisant par des pratiques d'abandon : élèves auxquels on donne un dessin à colorier pendant que les autres font des maths, ou dont on est convaincu qu'ils ne peuvent pas apprendre comme les

autres. » Et elle ajoute plus loin (p.75) que l'aboutissement de cette situation se voit dans « l'attitude parfois extrême d'enseignants désemparés devant les enfants d'origine étrangère arrivant dans leur classe [et qui déclarent] : "On ne peut rien leur apprendre, ils ne sont pas comme nous" ».

Vigner (2009) dans son dernier ouvrage, signale également le sentiment d'inachèvement que ressent l'enseignant de FLSco qui, face à l'absence de manuel consacré l'organisation et à la mise en œuvre de ces apprentissages, doit bâtir seul tout son projet de formation :

« Un inconvénient, immédiatement perceptible : la complexité de la tâche et la crainte de ne pas traiter de tout ce qui peut être traité comme essentiel et ce sentiment d'incomplétude devant l'importance de la tâche à accomplir et qui habite souvent le professeur ». (Ibidem, p.217-218)

2.2.3. Des solutions d'urgence

Face au désarroi de l'enseignante à gérer l'hétérogénéité de sa classe, face au manque de matériel et à son manque de formation, il m'a semblé opportun d'apporter des solutions d'urgence avant d'entreprendre toute réflexion sur un possible outil d'aide en ligne. A mes yeux, la priorité a été de fournir en amont à l'enseignante un éclairage théorique et pratique sur cet enseignement spécifique qu'est le FLSco et de tenter de trouver des outils adaptés et pertinents sur lesquels elle puisse s'appuyer pour la conception de ses cours. C'est seulement une fois ces connaissances partagées, que la réflexion sur la réalisation de l'outil d'aide à mettre en place au sein de la classe pourrait voir le jour, consciente des risques que nous prenions de concevoir ce dernier avant même de s'être penché sur une définition claire du FLSco et de ses objectifs. En conséquence, durant les premières semaines de la phase d'observation, j'ai également participé à la formation de l'enseignante en l'étayant au jour le jour grâce aux documents théoriques et pratiques que je pouvais ça et là sur la toile. Progressivement, je lui ai fourni une documentation spécifique FLSco que j'ai rangée dans un classeur. Celui-ci contient entre autres des exemples de progressions et de programmations, des répertoires de vocabulaire spécifique à la langue de scolarisation, des fiches pratiques pour la classe, des exemples d'évaluations et un portfolio des langues pour les ENA.

Ensemble, nous avons également décidé de revoir l'organisation de son emploi du temps et la répartition des élèves. Nous avons opté pour une organisation en 4 groupes de niveau : débutant, intermédiaire, avancé et un groupe consacré à la remédiation (ou « consolidation de la langue »). Pour ce faire, je l'ai encouragée à faire une évaluation diagnostique de ses élèves en langue d'origine et en français, grâce à des documents intéressants trouvés sur les sites des CASNAV. De plus, afin de l'aider dans sa gestion quotidienne et de garder une trace du travail effectué, je l'ai

incitée à mettre en place un cahier journal²⁵ à l'intérieur duquel elle y notera à chaque séance les objectifs communicationnels, linguistiques et grammaticaux, le lexique utilisé, les documents supports et les jeux de communication.

Enfin, après plusieurs recherches, j'ai proposé à l'enseignante une liste d'outils susceptibles d'« enrichir » sa classe. Cette liste est disponible en Annexe 7. Tout en sachant qu'aucun budget cette année n'avait été prévu pour l'acquisition d'un matériel supplémentaire nous avons pensé, que ces outils indispensables pourraient faire partie d'une prochaine commande.

J'ai poursuivi ma récolte de documents sur le web afin de trouver une progression adaptée à la classe, document d'appui sans lequel mon projet de conception d'un outil d'aide en ligne ne pouvait voir le jour.

²⁵ Un «cahier Journal» est pour l'enseignant son carnet de bord. Il s'agit d'abord et avant tout de la mémoire de la classe : ce qui a été fait, quand, comment, pourquoi, avec qui ; les observations faites à propos des apprentissages des élèves, les progrès et les difficultés des uns et des autres.

DEUXIÈME PARTIE: MISE EN PLACE D'UN OUTIL EN LIGNE D'AIDE À L'APPRENTISSAGE DU FLSCO

Avant d'expliciter le cadre théorique autour duquel se sont organisées mes réflexions quant à la conception d'un outil de remédiation « en ligne », il convient tout d'abord de retracer brièvement les faits qui ont été à l'origine de ce projet, puis d'exposer les premières hypothèses ébauchées, les objectifs visés et la démarche envisagée.

En premier lieu, rappelons les constats suivants : les enseignants du LIFMP ont exprimé la volonté d'intégrer les TICE à leur pédagogie et ont fait le choix de prendre comme axe de travail la maîtrise de la langue française, langue de scolarisation, point crucial pour l'intégration de l'apprenant non francophone au sein de l'établissement. Dans la *classe d'intégration*, ont été repérées des difficultés qui perdurent dans la maîtrise de la langue de scolarisation pour certains élèves, ces derniers se retrouvant en échec scolaire dans toutes les disciplines et « bloqués » face à l'oser-dire en classe de référence. Enfin, au vu de l'accueil échelonné sur l'année d'élèves non francophones et la grande hétérogénéité des niveaux de langues et âges des apprenants dans chaque groupe constitué, on note une difficulté manifeste de l'enseignante à gérer une pédagogie adaptée à chacun.

En second lieu, il est important de préciser que les nombreux avantages des TIC dans l'enseignement sont reconnus depuis longtemps. Parmi eux, on retrouve : l'attrait de la nouveauté, la notion de « ludique », la motivation, la puissance de la représentation visuelle, l'autonomisation des élèves et la diversification des offres de différenciation pédagogique. Aussi, la question que l'on se pose ici, est de savoir comment les intégrer en classe d'intégration afin qu'ils contribuent à remédier aux problèmes énoncés plus hauts.

C'est ainsi que j'ai formulé mes premières hypothèses de travail:

La mise en place des TICE en *classe d'intégration* pourrait contribuer à diversifier les instruments d'apprentissage en les introduisant comme support supplémentaire de cours, facilitant ainsi la différenciation pédagogique et donc la gestion de l'hétérogénéité. De plus, il m'a semblé que le caractère novateur des TICE pourrait impulser une nouvelle dynamique autour de la langue de scolarisation, favorisant par conséquent une meilleure entrée dans l'apprentissage de celle-ci.

Une fois cette analyse faite, j'ai été en mesure maintenant de poser les premiers objectifs et de choisir la méthodologie à suivre.

1. OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

Les objectifs généraux et opérationnels du projet s'inscrivent dans le cadre de l'ingénierie pédagogique et s'articuleront autour des trois finalités suivantes :

- ✚ Concevoir un outil en ligne pour les élèves non francophones ou en difficulté dans la maîtrise de la langue française, langue de scolarisation.
- ✚ Intégrer cet outil à la spécificité de la classe d'intégration du LIFMP.
- ✚ Proposer un outil qui puisse être une aide globale pour tous les acteurs de la classe d'intégration (élèves comme enseignante).

1.1 Objectifs généraux et opérationnels

Afin de répondre aux finalités énoncées ci-dessus, les objectifs généraux suivants ont été retenus. Ces derniers se déclinent en objectifs opérationnels, c'est-à-dire que sont définis pour chaque objectif général, les objectifs particuliers nécessaires à leur réalisation.

- ✚ « Concevoir un outil en ligne pour les élèves non francophones ou en difficulté dans la maîtrise de la langue française, langue de scolarisation » se décline en deux objectifs généraux:

→ *Proposer des activités en ligne qui puissent aider l'apprenant à maîtriser mieux et plus rapidement le français, langue de scolarisation.* Pour atteindre cet objectif, il nous faudra repérer en ligne des contenus spécifiques au FLSco, ce qui implique de trouver des activités pertinentes, différentes pour le premier et le second degré qui seront par la suite répertoriées selon une progression spécifique. De plus, étant donné qu'aucun budget n'a pu être alloué pour ce projet, les ressources choisies devront être gratuites. Les activités devront également être transdisciplinaires pour une meilleure compréhension des différentes disciplines en classe de niveau. Même si la priorité sera donnée à la compréhension, nous tenterons de proposer des ressources permettant de développer les 4 compétences fondamentales, d'acquérir des automatismes langagiers et d'améliorer la prononciation.

→ *Choisir un support en ligne adapté,* objectif qui sous-tend la comparaison des différentes options de supports ergonomiques et gratuits offerts sur Internet. Le fonctionnement du support choisi devra être maîtrisé.

✚ « Intégrer cet outil à la spécificité de la classe d'intégration du LIFMP » implique l'objectif général suivant:

→ *Créer un outil adapté à un contexte particulier (une classe spécifique accueillant des petits groupes d'élèves du premier et du second degré, de niveaux hétérogènes) et l'adapter à un dispositif de remédiation déjà en place.* Cet objectif suppose la conception d'un outil utilisable par tous les acteurs de la classe (enseignante et apprenants), de manipulation simple (en particulier pour les enfants) et contenant des ressources adaptées aux différents niveaux de langue. Devront être proposées des activités utilisables en autonomie et/ou en semi autonomie (guidée par l'enseignant) et des activités destinées au prolongement de séance à titre de réemploi ou de consolidation.

✚ « Proposer un outil qui puisse être une aide globale pour tous les acteurs de la classe d'intégration (élèves et enseignante) » suppose l'application des deux objectifs généraux suivants :

→ *Concevoir à la fois un outil utile pour l'enseignante participant à sa formation et efficace dans la gestion de sa classe.* Cet objectif suggère de proposer des ressources qui permettront à l'enseignante d'approfondir ses connaissances dans le domaine du FLSco, de former l'enseignante à utiliser l'outil et de l'aider à différencier son rôle d'enseignante de son rôle de tutrice. Enfin, ce dispositif devra être conçu pour assurer une meilleure gestion de l'hétérogénéité des élèves.

→ *Mettre en place un outil qui motive et revalorise l'apprenant dans son apprentissage du FLSco.* Ce dernier objectif impose la mise en ligne régulière de productions réalisées par les élèves dans la classe d'intégration pour une meilleure valorisation de ceux-ci. Il implique également la diffusion du support afin d'inviter les pairs à le consulter et à changer leur regard sur les premiers pas et les premières difficultés de leur camarade, « apprenti » dans la langue française. Les ressources devront être attrayantes et ludiques afin de donner à l'apprenant l'envie de s'investir et d'apprendre. Enfin, les activités choisies devront permettre de restaurer l'estime de soi de certains élèves en échec ou « en arrêt » par rapport à la langue de scolarisation et de leur donner l'envie d'oser s'exprimer face au groupe classe.

1.2. Démarche adoptée et stratégie suivie

La démarche que j'ai adoptée pour réaliser cet outil s'apparente à une « recherche-action ». F. Mangenot, dans son cours *Méthodologie du mémoire professionnel*, définit la recherche-action ainsi :

« [C'est une] évaluation d'un dispositif [suivi de] propositions de remédiation [...] il s'agit de remédier à une situation insatisfaisante [...] Cette étape commencera toujours par une analyse en profondeur de l'existant [...] Puis, il s'agira de proposer des solutions réalistes par rapport aux contraintes du terrain ».

En effet, il s'agit bien dans mon contexte de cerner un problème concret, et d'engager des mesures réalistes pour le solutionner dans le but d'améliorer la situation. Pour ce faire, j'ai suivi les étapes du chronogramme présenté ci-dessous :

Mon stage a duré 5 mois (de février à début juillet 2009).

Tout d'abord, comme je le mentionne dans la première partie de mon mémoire, dès le mois de février, j'ai identifié et analysé les problèmes présentés en classe d'intégration au travers de séances d'observation et d'analyse diverses concernant les élèves et leur comportement face à la langue. Les premiers constats posés, parmi lesquels figurait le manque de formation de l'enseignante, m'ont amenée à ajuster mes objectifs et ont fait ressortir le fait que des solutions d'urgence s'avéraient être indispensables pour une conception efficace de l'outil. Après avoir apporté un étayage à l'enseignante, j'ai procédé à une enquête menée auprès de cette dernière et des apprenants. Celle-ci portait sur leur regard face aux TIC et l'utilisation qu'ils en faisaient. Il m'a paru utile de recueillir les ressentis de chacun afin d'avoir une première estimation de leurs représentations. Les équipements et moyens disponibles ont du également être pris en compte.

Ensuite, mi-février, j'ai réfléchi à la façon dont il me faudrait remédier à la situation rencontrée en m'appuyant sur un cadre théorique spécifique. Cette phase de réflexion s'est accompagnée de plusieurs questionnements, entre autres : Quels sont réellement les avantages des TICE ? Quelles en sont les limites ? En quoi, ces outils d'apprentissage seraient-ils susceptibles d'aider les acteurs de la classe d'intégration du LIFMP ? Comment les intégrer aux séances ? Quelles stratégies adopter ?

Puis, l'étape d'intervention pédagogique améliorative a pu commencer début mars. Elle a débuté par le repérage de l'existant et le choix d'éléments pertinents parmi les ressources en ligne correspondant au FLSCO. A suivi une phase de réflexion sur la conception de l'outil de remédiation en ligne à promouvoir. Il a été question à cet instant précis de savoir quel(s) outil(s) TICE privilégier dans ce contexte. Cette étape s'est terminée par la création de l'outil en lui-même. Fin mars, le dispositif de remédiation en ligne était prêt, et nous avons commencé à le mettre à l'épreuve en classe. Parallèlement à cette période de découverte auprès des apprenants, a commencé la phase d'accompagnement de l'enseignante à l'utilisation de l'outil.

Enfin, au cours du mois de juin, la première étape d'évaluation du dispositif a débuté. Au travers d'observations et de questionnaires écrits, j'ai recueilli l'opinion des acteurs concernant l'outil en ligne. Suite aux résultats obtenus, j'ai tenté de remédier aux diverses insatisfactions rencontrées en y apportant des ajustements. Une deuxième étape d'évaluation a été nécessaire afin de vérifier si mes ajustements étaient pertinents et si les représentations formulées au départ par l'ensemble des acteurs avaient subi des modifications positives.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF D'AIDE EN LIGNE

Cette analyse théorique portera sur les conditions dans lesquelles l'utilisation des nouvelles technologies va pouvoir contribuer à transformer la *classe d'intégration*.

Dans une première partie, la dénomination « TICE » sera définie. Ensuite, seront évoqués leur place dans l'école française et leur impact dans le monde de l'éducation. Puis, une étude sera réalisée afin de savoir ce qu'elles recouvrent sous l'angle pédagogique, quels sont leurs apports à l'apprentissage en général et leurs apports dans ce contexte spécifique d'enseignement d'une langue.

Dans une deuxième partie, seront explicitées et détaillées les vertus pédagogiques des TIC retenues dans notre contexte d'apprentissage du français, langue de scolarisation au LIFMP d'Asunción.

Dans une troisième partie, nous montrerons les limites des TIC et notamment l'importance du contexte dans lesquelles elles doivent être mobilisées afin d'être envisagées comme de véritables outils d'apprentissage.

Dans une quatrième partie, nous ferons un rapide « état de l'art » de l'existant au niveau des ressources FLS-FLSco en ligne.

Enfin, nous rappellerons les constats qui nous ont permis de nous diriger vers la conception d'un outil spécifique.

2.1. Les TIC « E » : des outils pédagogiques.

2.1.1. Définition

Dans nos sociétés numérisées, toute personne est aujourd'hui concernée par l'usage des nouvelles technologies, en particulier par l'usage de l'outil informatique. N. Hirschsprung dans son

ouvrage *Apprendre et enseigner avec le multimédia* (2005, p.10), apporte une définition de ces nouveaux outils: « Les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) désignent l'ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux électroniques, multimédia...) englobant aussi bien la visioconférence, la télévision par satellite, la vidéo, les logiciels, les cédéroms et Internet ».

Les « TICE » recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement (TICE = TIC + Education).

Avant de nous attacher à décrire exactement ce qu'elles recouvrent en tant qu'outils pédagogiques, nous décrirons leur place dans les instructions officielles de l'école française et leur impact dans le monde de l'Éducation.

2.1.2. La place des TICE à l'école

Depuis une dizaine d'années, la société s'est imprégnée de technologies. Face à l'explosion des taux d'équipement des foyers en matériel informatique et la révolution Internet, l'intégration des TICE à l'école est devenue une obligation. En effet, l'écart devenait trop grand entre la société et le milieu scolaire. Retraçons ici un bref historique de leur mise en place des TICE dans les programmes :

L'informatique a fait son entrée à l'école en 1985 avec le Plan « IPT » (Informatique Pour Tous), plan qui fut d'ailleurs un échec auprès des enseignants notamment dû à la pauvreté du matériel et au manque de formation. À cette époque, l'informatique était envisagée comme une simple discipline sous l'onglet « Technologie ». C'est seulement à partir des instructions officielles de 1995 que l'informatique a commencé à être imaginée comme un outil d'apprentissage. Les programmes de l'école de cette époque indiquaient sous le chapeau *Informatique* au sein du paragraphe *Sciences et technologie*: « - Utilisation raisonnée d'un ordinateur et de quelques logiciels (traitement de texte, tableur et logiciels spécifiques à l'école primaire) dans le cadre de l'enseignement des champs disciplinaires. » (M.E.N²⁶, 1995, p.41). Ce nouvel usage correspondait en même temps à la montée technique du matériel et des logiciels, à l'arrivée en masse du multimédia et des premières expériences sur Internet.

Sept ans plus tard, sous l'objectif *Découvrir le monde*, le terme TIC apparaît dans nouveaux programmes officiels de 2002. Il est précisé dans le préambule que :

« Les technologies de l'information et de la communication ne s'organisent pas en une discipline autonome. Ce sont des outils au service des diverses activités scolaires, dont l'appropriation active conduit au premier niveau

²⁶ M.E.N: Ministère de l'Éducation Nationale

du Brevet informatique et internet (B2i). Elles facilitent les approches interdisciplinaires et l'ouverture au monde. » (M.E.N, 2002)

Plus loin, au chapitre III et IV, le texte spécifie leur importance à l'école primaire:

« Comme à l'école maternelle, les supports multimédias ont tout à fait leur place au cycle des apprentissages fondamentaux. Ils sont un vecteur fécond de l'information dès lors que l'enseignant guide l'élève dans leurs usages [...] les technologies de l'information et de la communication sont des instruments efficaces du travail intellectuel et permettent des représentations de la réalité d'aussi grande qualité que le document imprimé. [Il est ajouté qu'] au cycle 3, comme dans les cycles précédents, les TIC sont des instruments ordinaires du travail quotidien qui, au même titre que la maîtrise du langage et de la langue française ne peuvent être exercés à vide ». (M.E.N, 2002)

Aujourd'hui, la maîtrise des TICE à l'école est devenue une absolue nécessité. L'omniprésence du multimédia dans les écoles fournit les conditions matérielles de leur pratique. Un nouveau cadre institutionnel a été défini par le ministère de l'Éducation Nationale. En 2006, en instaurant le *Socle Commun des Connaissances et de Compétences*, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école a placé, parmi les sept savoirs fondamentaux de l'école, la maîtrise des TICE. Le texte les définit ainsi:

« La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux. Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace ». (*Socle Commun des Connaissances et de Compétences*, 2006, p.15)

Cependant, malgré les nouveaux programmes, l'investissement dans l'équipement et les logiciels, nous allons voir maintenant que l'intégration des TICE dans le monde de l'éducation se fait difficilement.

2.1.3. L'intégration difficile des TICE dans le monde de l'Éducation

Malgré les injonctions ministérielles, la mise en place du B2i²⁷, l'amélioration des équipements et l'enthousiasme pour les nouvelles technologies, C. Depover, T. Karsenti & V. Komis dans leur ouvrage intitulé *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences* (2007, p.173) soulignent leur difficile incorporation dans les écoles.

« Dans le domaine de l'éducation, domaine pourtant au centre de l'économie du savoir, l'introduction des technologies s'avèrent laborieuse et, selon certains chercheurs beaucoup trop lente (Harvey et Lemire, 2001). De surcroît, plusieurs études montrent que les enseignants nouvellement formés intègrent peu les TIC en classe (voir Cox, 2003 ; McCrory Wallace, 2004 ; OCDE, 2004) ».

Les auteurs citent les recherches de Cuban et ses collaborateurs qui révèlent que les enseignants utilisent peu ou pas les nouvelles technologies malgré toutes les ressources mises à leur disposition.

« Comme l'indiquent Cuban, Kirkpatrick et Peck (2001, p.813), les personnes pensent que "le fait de brancher les écoles, d'acheter de l'équipement et des logiciels, et de distribuer le tout résultera en un

²⁷ B2i : Brevet Informatique et Internet

usage important des technologies par les enseignants dans la salle de classe et, du même coup, un enseignement et un apprentissage amélioré [...] nous avons plutôt trouvé que l'accès à l'équipement et aux logiciels mène rarement à un usage de ces outils par les enseignants en salle de classe". » (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.173)

Ils mentionnent également les conclusions décourageantes d'une récente étude de l'OCDE²⁸ réalisée dans une quinzaine de pays industrialisés d'Europe et d'Amérique, dont la France fait partie. Les faits constatés sont, entre autres, l'utilisation « sporadique » (Ibid.) des TICE et le manque de préparation des enseignants.

« L'aménagement des heures d'enseignement, l'organisation de la classe...et la faible compétence techno pédagogique des enseignants ne permettent pas une véritable intégration des TICE dans les classes (OECD Survey Of Upper Secondary School, 2004). [Le rapport qualifie] l'utilisation des TIC de *décevante*, et ce, même si d'importantes dépenses en équipement ces 20 dernières années ont permis de faire entrer les technologies dans la quasi-totalité de ces écoles. » (Ibid., p.173)

Les difficultés liées à l'intégration des TICE par les enseignants semblent provenir de plusieurs sources. C. Depover, T. Karsenti & V. Komis (2007, p.181) évoquent parmi ces obstacles : « une formation initiale adéquate, une motivation insuffisante, un soutien technique inexistant, une organisation scolaire qui ne se prête pas aux TIC et un manque d'appui de la direction ».

A l'instar des écoles, les « classes de langue » présentielles éprouvent des difficultés à intégrer les nouvelles technologies. F. Mangelot dans *Multimédia et apprentissage des langues*, article de l'ouvrage *Apprendre avec le multimédia et Internet* (2001, p.59) signale une dichotomie entre les usages autonomes à domicile et les usages en classe de langue. En effet, comme dans les écoles, il semble que « les classes de langue présentielles [fassent] peu appel aux nouvelles ressources ».

Selon lui, le problème principal de leur sous utilisation en classe de langue réside dans l'incapacité de l'ordinateur à analyser une production – orale ou écrite – de l'apprenant. Ainsi, l'auteur signale qu'« on a tendance à ne faire travailler que la compréhension, soit à proposer des activités de production assez fermées [et par conséquent], on retombe souvent dans l'exercice traditionnel ». Il explique plus loin que l'on peut proposer des activités plus riches dès lors que les productions peuvent être évaluées par un enseignant, selon un dispositif de « semi-autonomie » ou « autonomie guidée ».

Il évoque également comme facteurs possibles de cette sous-utilisation des TICE : « les contraintes trop rigides imposées par le contexte institutionnel et la difficulté des enseignants à intégrer les logiciels du marché à leur pédagogie ». (Ibid. p.70)

Dans le même sens, N. Hirschsprung (2005, p.103) souligne que « la raison principale de ce constat réside dans la méfiance que ressentent encore beaucoup d'enseignants face à ces ressources

²⁸ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

ainsi qu'au niveau d'implication qu'elles exigent (au moins dans un premier temps) pour les maîtriser ».

Pourtant, malgré ces constats, « l'école a pour mission de préparer les futurs citoyens au troisième millénaire et elle se doit de favoriser une intégration habituelle et continue des technologies de l'information et de la communication ». (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.173). Les TICE font désormais partie intégrante des programmes de l'école et sont conçues comme de véritables outils transversaux au service des apprentissages. Les nouvelles générations d'élèves sont chaque fois mieux informées que les anciennes, notamment grâce à Internet, et s'attendent donc à ce que leurs enseignants s'adaptent rapidement à leurs nouveaux besoins.

« Les enseignants sont appelés à adopter une attitude de veille culturelle, sociologique, pédagogique et didactique. [...] C'est pourquoi jamais ils ne devraient laisser aux TIC la place d'activités facultatives, superflues, à faire *lorsqu'on a le temps*. Pour cela, il faut que les compétences inhérentes à l'usage des TIC fassent partie intégrante du curriculum ». (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.179)

Désormais, l'important n'est peut être plus de se préoccuper de l'arrivée des TIC en classe ou du fossé numérique, mais plus du potentiel qu'elles représentent et de leur utilisation pédagogique en vue de pallier à certains problèmes que connaît l'éducation. « Une question fondamentale demeure : [...] celle de l'acceptation de l'usage des TICE par les enseignants ». (Ibidem, p.184). Aussi, nous verrons plus loin que l'intégration des TIC en éducation ne pourra être utile que lorsque les enseignants accepteront de transformer leurs pratiques.

Ainsi, la conception d'un outil de remédiation en ligne tiendra compte des constats énumérés ci-dessus, et entre autres sur le fait que: « L'école et l'enseignement ne peuvent rester bien longtemps en marge des progrès technologiques dont la société est empreinte » (Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.183).

En outre, dans notre contexte d'apprentissage du français, langue de scolarisation, empruntant au FLM et au FLS, notre approche de l'outil à mettre en place devra d'une part, être en adéquation avec les programmes de l'Éducation Nationale et d'autre part, prendre en compte l'impact des TICE sur l'enseignement. Notre réflexion devra également s'appuyer sur les apports des TICE à l'apprentissage et particulièrement à l'apprentissage d'une langue.

2.1.4. Les apports des TICE à l'apprentissage en général

Les études mettant en avant les potentialités des TICE sont nombreuses et ne datent pas d'aujourd'hui. Les plus values liées à l'usage des TICE ont été avérées mais, savons-nous vraiment quelles sont leurs incidences sur l'apprentissage ?

Tout d'abord, parmi ces plus values, il nous faut signaler le potentiel cognitif des TICE. Des auteurs comme C. Depover, T. Karsenti & V. Komis dans leur ouvrage *Enseigner avec les technologies* (2007, p.2) évoquent les nombreuses études réalisées à ce sujet et citent certains des auteurs qui ont contribué à montrer la portée des nouvelles technologies lorsqu'il s'agit de démarches cognitives, entre autres, *Jonassen (1996), Kozma (1994), Salomon (1992)*. Ils citent également les travaux de *Vygostky (1981)*, qui mettent en avant l'idée que le comportement d'un individu peut être orienté par les caractéristiques des outils qui sont mis à sa disposition:

« L'effet des technologies sur l'élaboration de la pensée [...] a été indirectement évoqué par Vygotsky à travers le rôle essentiel qu'il attribue à la notion d'outil : "l'inclusion d'un outil dans le déroulement d'une action [...] recrée et réorganise la structure du comportement dans son ensemble". » (Ibidem, p.3)

Dans le même sens, H. Garrel et D. Calin, dans leur livre *L'enfant à l'ordinateur* (2000, p.175) présentent l'outil informatique comme « un organisateur cognitif ». Les auteurs, respectivement, rééducatrice auprès d'enfants en difficulté et professeur de philosophie/formateur d'enseignants spécialisés, ont observé et analysé pendant 5 ans le rôle de l'ordinateur dans le cadre d'aides rééducatives. D'après leurs analyses, « [le dispositif informatique] apporte un étayage à la pensée de l'enfant [et] son utilisation stimule et soutient l'activité mentale ». Les auteurs expliquent ce phénomène ainsi :

« [En tant qu'] organisateur cognitif, [il] modifie et structure l'activité mentale de son utilisateur. [...] Dans les activités sur ordinateur, l'enfant agit, pousse des boutons, frappe des touches, bouge la souris. L'écran représente en temps réel les images qui "traduisent" ces actions. [...] L'ordinateur présente la caractéristique centrale d'établir un lien constant et ordonné entre les actions que l'on effectue avec les périphériques d'entrée et les perceptions produites par les périphériques de sorties. » (Ibidem, p.175-176)

Plus loin, les mêmes auteurs rappellent les travaux de Wallon et Piaget selon lesquels la pensée naît de l'action et soulignent que les TIC impulsent et soutiennent « ce glissement de l'acte à la pensée ». (Ibidem, p.176)

Enfin, H. Garrel et D. Calin (2000, p.63) citent Piaget et ses travaux de 1969 au travers desquels il affirme que « la pensée de l'enfant se construit [...] dans une confrontation au monde directe et autonome ». Les auteurs comparent l'ordinateur à un « microcosme » et ajoutent que:

« [Ce microcosme] ne fait pas que "donner à voir", [mais] offre ses univers virtuels aux manipulations et aux explorations de l'enfant. L'enfant à l'ordinateur construit sa pensée en interagissant avec tous les micro-mondes auxquels cette machine lui donne accès ». (Ibidem, p.65)

Plusieurs autres facteurs d'usage des TICE sont susceptibles d'avoir un impact sur l'apprentissage. N. Hirschsprung (2005, p.23-25) en mentionne quelques uns.

Elle évoque tout d'abord, la motivation à apprendre, conditionnée par l'intérêt et la variété des activités proposées, puis elle mentionne la multicanalité et l'interactivité de l'outil qui placent l'apprenant dans un contexte animé et ludique.

L'auteure souligne ensuite l'autonomie de l'apprenant face à l'ordinateur entraînant sa responsabilisation et une meilleure gestion de son apprentissage et de ses erreurs.

Enfin, elle cite J. Dewey et décrit le « *learning by doing* »²⁹ ou apprentissage centré sur l'action. L'apprenant utilisateur des TIC, n'est plus constamment en situation d'écoute passive comme en face à face pédagogique mais devient acteur de son apprentissage, notamment grâce à la non-linéarité³⁰, la structure arborescente³¹, l'interactivité³², la multicanalité³³ et la mutiréférentialité³⁴ de l'outil qui font appel simultanément à tous les sens de l'apprenant et le place dans une situation de « ré-action ». Elle indique ainsi que « le fait d'alterner la compréhension / assimilation, les exercices de vérification, la rétroaction qui permet de réajuster les réponses et les systèmes d'aide, permet à l'apprenant de gérer son apprentissage » (Hirschsprung, 2005).

Cette énumération non exhaustive de facteurs influençant positivement le processus d'apprentissage vient justifier l'engouement de beaucoup d'enseignants pour les nouvelles technologies. Les principes détaillés ci-dessus présentent des caractéristiques susceptibles de favoriser l'apprentissage en général. Aussi, se pose la question de l'efficacité des TICE dans toutes les disciplines, et par conséquent, leur efficacité potentielle dans l'enseignement-apprentissage du Français de scolarisation. Le nombre limité de travaux concernant les apports des nouvelles technologies au FLS, et leur quasi-inexistence pour le FLSco ne nous permettent pas de nous appuyer dessus pour étayer nos propos. Aussi, nous évoquerons ici les apports des TICE à l'apprentissage des langues en général même si, rappelons-le, la maîtrise du FLSco ne s'inscrit pas dans une logique d'apprentissage de "la langue pour la langue".

²⁹ « Learning by doing » : Apprendre en faisant ou apprendre dans l'action. J. Dewey (1859-1952)

³⁰ La « non-linéarité »: Principe fondateur du multimédia qui le rapproche de la caractéristique première du processus d'apprentissage, dans lequel l'apprenant est constamment confronté à des périodes d'éclatement des savoirs et des phases de recomposition. (Association d'idées, éclatement et recomposition, tâtonnements, essais, erreurs, cheminements et détours). Dans ce type d'organisation, l'apprenant peut opérer des choix en fonction de ses besoins. (Hirschsprung, 2000, p. 15)

³¹ Le principe de la « structure arborescente » et de l'hypermédia est de faciliter au maximum les associations entre les informations et les médias qui les véhiculent. (Ibid., p.18)

³² Avec les supports multimédias, l'accent est mis sur l'action de l'utilisateur, c'est-à-dire la possibilité d'effectuer des choix. C'est ce que l'on nomme communément « interactivité ». Cette dernière peut être *technique*, alors elle recouvre les différentes potentialités qu'offre l'ordinateur d'interagir avec l'écran. Il s'agit essentiellement de manipulations effectuées avec la souris (éventuellement avec le clavier). L'interactivité peut également être *humaine*, c'est alors la capacité de l'utilisateur à effectuer des opérations intellectuelles sur la base de sa relation avec l'hyperdocument, autrement dit son aptitude à se servir de l'interactivité technique pour construire du sens. (Ibid., p.13)

³³ La « multicanalité » désigne les interactions entre les images animées ou non (mode iconique : vidéos, images fixes, icônes et animations), les sons (mode auditif : musiques et sonorisations diverses) et les textes (mode linguistique : supports textuels). (Ibid., p.20)

³⁴ La « mutiréférentialité » est la mise en rapport d'un univers avec ses sources, sa création, ses différentes versions, ses réseaux référentiels et thématiques. Elle constitue virtuellement la possibilité de voyager dans le temps et dans l'espace. (Ibid., p.21)

2.1.5. Les apports des TICE à l'enseignement-apprentissage d'une langue

Si l'on tape par exemple, « apprendre le français » sur un moteur de recherche, on se rend immédiatement compte que les nouvelles technologies, notamment les cours et les exercices en ligne, abondent dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère :

« L'apprentissage des langues assisté par ordinateurs (ALAO) constitue à bien des égards un domaine original [...]. Dans aucune autre matière d'enseignement, le développement et la commercialisation de didacticiels, de systèmes-auteurs ou de cours élaborés à l'aide de ces systèmes-auteurs ne connaît un tel foisonnement ». (F. Mangenot, 2001, p. 59)

Et si ce « foisonnement » de cours multimédias est tel dans ce domaine, c'est bien qu'il existe des avantages à étudier une langue avec les TIC. Voyons à présent quelles peuvent en être ces plus-values.

Rappelons que la langue est avant tout instrument d'interaction, qu'elle sert à communiquer, et que pour communiquer l'être humain utilise ses sens. N. Hirschsprung (2005, p.14) souligne que les TIC, permettent de stimuler chez l'apprenant plusieurs sens à la fois:

« La particularité des supports multimédias est de solliciter conjointement plusieurs d'entre eux : l'ouïe (par les sons, bruits, musiques, échantillons de langage), la vue (par les images, formes, couleurs, mouvements, textes), le toucher (par la réactivité induite par l'interactivité technique, c'est-à-dire l'interaction de l'homme avec la machine) ».

Hirschsprung ajoute plus loin que cette stimulation conjointe de plusieurs sens favorise une meilleure compréhension de la langue étrangère:

« L'utilisation simultanée de deux sens au moins facilite une meilleure réception. Nous mémorisons d'autant mieux un message lorsque nous le voyons et l'entendons en même temps et encore davantage si nous le produisons. Il semble donc que le recours à des supports permettant d'activer conjointement plusieurs modes de perception, de sensation, ait un effet positif indéniable sur le développement des compétences de communication, en particulier pour ce qui concerne la dimension réceptive, celle de la compréhension ». (Ibidem)

F. Mangenot (2001, p.60) retient lui aussi comme un des avantages principaux d'usage des TIC la possibilité de travailler la compréhension : « On peut relever des apports du multimédia concernant l'entraînement à la compréhension : la souplesse d'utilisation des données sonores, textuelles et vidéo, et la possibilité de représenter le signifié par l'image ». Aussi, le développement de la compétence de compréhension étant une des priorités de notre contexte d'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation, l'utilisation des TIC ici semble tout à fait convenir.

Soulignons que, les principaux courants méthodologiques qui ont marqué l'apprentissage d'une langue ont favorisé soit l'écrit (le courant grammaire-traduction), soit l'oral (méthodologie audio-orale). Ce n'est qu'à partir de l'approche communicative qu'un équilibre est recherché entre les deux compétences, mais comme le signale Hirschsprung (2005, p.38), « elles continuent à être développées de façon indépendante ». Notons également que parfois, pour certains élèves, le cadre

de la classe n'est pas assez suffisant ou s'avère inadéquat pour favoriser l'apprentissage. Dans ce cas, les TIC peuvent aussi apporter une solution.

Comme on l'a vu plus haut, l'usage du multimédia favorise une meilleure réception et mémorisation des messages, par l'utilisation simultanée des sens de l'apprenant et notamment la fusion de l'oral et de l'écrit.

« Le recours à des supports multimédias, qui permettent une véritable intégration de l'oral et de l'écrit, représente une avancée considérable en termes d'aide à l'apprentissage pour des apprenants auxquels la situation de classe n'a pas apporté de situation satisfaisante ». (Hirschsprung, 2005, p.38)

En effet, certains supports multimédias peuvent permettre à l'utilisateur d'avoir accès entre autres, à la transcription à l'écrit d'un message oral ou à la verbalisation du message écrit qu'il est en train de lire, et ceci quand il le désire et autant de fois qu'il le souhaite.

Ajoutons que le multimédia utilisant trois canaux de communication différents à la fois (l'oral, l'écrit et l'image animée) permet un apprentissage plus efficient et plus opérant que le recours à un seul canal de communication.

« L'intégration forte d'image fixes et surtout animées (vidéo), évoquée dans la précédente section, en activant le système de représentation symbolique de l'utilisateur, est plus propice à la reconstruction de la réalité que la parole, par exemple, dont le pouvoir ne dépasse pas celui de la simple évocation. La complémentarité des médias, spécificité s'il en est des ressources multimédias, est bénéfique à l'apprentissage puisqu'elle induit une répétition des informations par le canal des différents médias utilisés ». (Hirschsprung, 2005, p.46)

Nous pouvons à ce stade et pour toutes les raisons évoquées ci-dessus conclure que l'usage des TIC apporte des plus-values à l'apprentissage. Cependant, le changement tant attendu n'a pas encore eu lieu. En effet, beaucoup d'enseignants semblent encore réticents face à l'usage de ces nouvelles technologies.

2.1.6. Les TICE, des outils pédagogiques potentiels ?

Même si les TICE sont porteuses de possibilités innovantes, diversifiées et prometteuses, il nous faut être prudent et ne pas tomber dans le piège de croire qu'elles sont la solution miracle à tous les problèmes rencontrés. Aussi, nous n'omettrons pas d'évoquer les changements qui doivent accompagner leur mise en place afin qu'elles puissent faire de la *classe d'intégration* un lieu de réussite.

Lorsqu'on se réfère au terme « TICE », on pense immédiatement à l'usage de l'ordinateur en milieu scolaire, à l'innovation et à ses plus-values. Cependant, il est important de reconsidérer cette vision classique.

Comme pour tout nouveau principe pédagogique, lorsqu'on aborde l'efficacité pédagogique des TICE, on rencontre des partisans et des détracteurs. F. Poyet (2009) dans un article intitulé *Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ?* illustre ce propos :

« Pour certains, l'écran installe, entre l'élève et l'objet de son apprentissage, une distance préjudiciable sur le plan cognitif ; cet ordinateur pouvant aussi avoir des effets négatifs au plan physique et psychologique. Pour d'autres, seul l'excès est néfaste comme en toute chose ». (Ibidem, p.3)

En effet, C. Depover, T. Karsenti & V. Komis (2007, p.177-178) dans leur ouvrage *Enseigner avec les technologies* évoquent les résultats contradictoires obtenus par certaines études. Parmi les auteurs des recherches, ils citent d'un côté, Becta (2005) qui affirme qu'« on apprend plus avec les TIC que sans elles » et qui les voit comme « une option fascinante et unique » mais également Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) pour qui « les avantages des TIC sont nombreux en matière de flexibilité, d'accessibilité, [...] de variétés de modes d'enseignement et d'apprentissage ». De l'autre côté, les mêmes auteurs citent entre autres, Russel (1999) qui affirme qu'« il n'existe aucune différence, sur le plan des apprentissages réalisés par les enfants, entre un enseignant qui intègre les TIC et un enseignant qui ne les intègre pas ».

Face à ce type de contradictions, certains enseignants restent sceptiques et des doutes subsistent : Quels sont vraiment les apports des TICE ? Quelles pratiques en sont faites ? Quelles sont les limites de leur utilisation ? Quelles compétences permettent-elles de développer ? Mais surtout, comment les utiliser afin qu'elles favorisent les apprentissages et enrichissent les pratiques pédagogiques des enseignants ?

C. Depover, T. Karsenti & V. Komis (2007, p. 178) concluent en expliquant que « malgré de grandes différences sur le plan des méthodes de recherches, c'est plutôt la manière dont les TIC sont intégrées en éducation qui aura un impact ou non sur la réussite éducative des apprenants ».

Ainsi, C. Gautellier dans *Sous les ordinateurs, la pédagogie ?*, article de l'ouvrage *Apprendre avec le multimédia et Internet* (2001, p.163), souligne que s'il y a innovation technique, il ne va pas y avoir obligatoirement innovation pédagogique :

« Une fois surmontées les difficultés techniques du branchement, que fait-on des machines ? Quelle est leur contribution aux apprentissages des élèves ? Là est l'enjeu essentiel des TIC : la transformation des situations et des actes d'apprentissages. [...] Et par innovation, il ne faut pas entendre seulement nouveauté, mais amélioration par rapport à la situation antérieure »

C'est pourquoi, nous verrons plus loin combien le contexte et l'usage sont des facteurs importants de l'impact des TIC sur l'apprentissage et le développement de compétences. En effet, les outils informatiques ne sont pas des « baguettes magiques ». C'est la pertinence de la situation engendrée en adéquation avec les objectifs visés qui favorisera l'apprentissage.

2.2. Les TICE comme outil d'aide à l'apprentissage du français, langue de scolarisation

Mis à part les recommandations des programmes d'enseignement et un engouement certain pour les nouvelles technologies, rien ne nous a obligés à choisir les TIC comme support d'apprentissage supplémentaire pour la classe d'intégration. En effet, les nouvelles technologies ont aussi leurs détracteurs et leurs limites. C'est pour cette raison d'ailleurs que l'on s'attachera dans le chapitre suivant, à décrire les conditions à suivre pour en faire un usage efficient. De plus, comme l'indique F. Delarue dans *L'intégration et la langue*, article des *Dossiers de l'ingénierie éducative* (2005, p.70), « les TIC n'ont pas encore véritablement pénétré le milieu de l'enseignement du français langue seconde : mille observations sont susceptibles d'être avancées pour justifier ce constat. »

Pourtant, nous avons fait le choix d'introduire le multimédia à la spécificité de cette classe.

C. Beaudoin (2005), dans un article apportant des exemples de pratiques des TIC en classe d'accueil (CLA), signale qu'il est important que les élèves non-francophones maîtrisent les TIC, indispensables pour réussir une intégration scolaire. L'auteur argumente son propos en expliquant que ces élèves présentent déjà un retard important dans de nombreux domaines par rapport aux autres, et qu'« il est indispensable de ne pas accroître ce déficit de compétences ».

« Les difficultés de l'apprentissage du français que rencontrent les élèves néo francophones ne se superposent pas à celles de la maîtrise des outils informatiques ; on constate même que ces élèves apprennent plus vite à se servir d'une messagerie et à naviguer sur Internet qu'à utiliser correctement un dictionnaire ». (Beaudoin, 2005)

De plus, de toute évidence, les raisons évoquées plus hauts nous ont convaincus de nous engager sur le chemin des TIC. Karsenti renforce notre conviction dans son article *Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche?* (2003, p. 28) quand il affirme qu'« en général, il en résulte de meilleurs apprentissages, un enseignement amélioré et plus adapté aux réalités quotidiennes pour les agents scolaires ».

Toutefois, dans notre contexte d'apprentissage du FLSCO et au vu des difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants non et peu francophones du LIFMP, nous miserons uniquement sur certaines des plus-values offertes par les TIC, plus-values que nous allons décrire à présent.

2.2.3. Une plus grande motivation

Face aux difficultés qui perdurent chez certains élèves de la classe d'intégration, on retrouve une démotivation face à l'apprentissage de la langue scolaire.

Premièrement, nous postulons sur l'incorporation des TIC pour remotiver leur envie d'apprendre.

D'après Viau (1994), la motivation en contexte scolaire se définit « comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

Les problèmes de motivation à l'école ne sont pas nouveaux. Cependant, le phénomène de démotivation des élèves est de plus en plus fréquent, surtout auprès des jeunes. T. Karsenti, dans publication intitulée *La personnalisation de l'apprentissage, les réformes, la technologie et la contribution de la recherche* (2005), signale que « le désintéressement à l'égard de l'école préoccupe l'ensemble des pays industrialisés ». L'auteur ajoute que, d'après plusieurs études, c'est un des plus grands maux dont souffre l'école actuelle. Aussi, la question essentielle que se posent les chercheurs est de savoir comment (re)donner le goût d'apprendre aux élèves. Il semblerait que les technologies de l'information et de la communication peuvent jouer un rôle de « catalyseur de motivation » (Karsenti, 2005).

La plupart des études récentes montrent que l'ordinateur suscite l'intérêt des élèves. Poyet (2009, p.3) cite le rapport de la Mission e-Educ de 2008. Ce rapport met en avant les résultats d'une enquête de la commission européenne réalisée auprès d'enseignants français et concernant les TIC à l'école: « ces derniers reconnaissent l'impact de ses équipements sur l'attention et la motivation des élèves (88% pour le Tableau Numérique Interactif et 76, 8% pour l'ordinateur, tous niveaux confondus) ».

En effet, on est en droit de penser que l'environnement scolaire, en se dotant d'un nouveau support associé à un changement de la pratique pédagogique de l'enseignant, motivera l'élève en lui donnant envie d'apprendre par le biais d'une approche différente et plus ludique. À ce propos, Viau (2005, p. 2) précise:

« En général, les études démontrent que l'utilisation des TIC suscitent un intérêt spontané chez un grand nombre d'élèves. De plus, on observe que plusieurs d'entre eux prennent un réel plaisir à utiliser les TIC. Ces deux constats amènent donc plusieurs chercheurs à conclure que les TIC suscitent la motivation à apprendre ».

Long (2005, p. 3) rappelle que « le contexte d'apprentissage influence énormément la motivation des élèves ». Aussi, par l'aspect novateur, la facilité d'accès, l'interactivité et le ludisme qu'implique son incorporation en classe, l'environnement informatique va influencer la motivation des élèves. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut dans le chapitre consacré aux apports des TIC à l'apprentissage, notamment au travers des propos de Hirschsprung (2001), la multicanalité et l'interactivité de l'outil informatique placent l'apprenant dans un contexte plus animé et plus ludique. Le plus souvent, déjà présent dans le milieu familial, l'ordinateur est associé au jeu. Son interactivité complexe lui permet même d'offrir aux enfants « des compagnons de jeu virtuels » (H. Garrel et D. Calin, 2000, p. 57). Ainsi, l'enfant n'est pas seul face à son ordinateur. Les auteurs expliquent que « la confrontation à un jeu numérique n'est pas une activité solitaire,

mais une activité sociale médiatisée ». Derrière chaque jeu, même les plus novateurs, les équipes conceptrices s'appuient sur une longue tradition ludique. Aussi, les enfants ne se trompent pas sur l'importance de cet objet: « l'ordinateur a le pouvoir de susciter leur intérêt et leurs désirs ». (Ibidem, p.68)

Paradoxalement, cet environnement plus complexe que l'environnement traditionnel, motive d'autant plus l'apprenant. D. Long dans *L'impact des TIC sur la motivation des élèves* (2005, p.17) évoque ce bienfait:

« N'est-ce pas ironique que les élèves à risque soient davantage motivés à l'apprentissage lorsqu'ils se retrouvent face à des situations plus complexes que d'habitude ? [...] Qui aurait cru que ces élèves, en voie de décrocher l'école, s'intéresseraient à nouveau à l'apprentissage, mais à condition que l'environnement soit plus complexe et non pas plus simple ? »

De plus, sous le concept de motivation, il nous faut différencier la motivation extrinsèque de la motivation intrinsèque car si la première dépend de facteurs externes (punitions ou récompenses) et se renforce si la récompense / punition est accrue, la seconde prend sa source dans les désirs de l'apprenant (de réussite, de valorisation, etc...) et se renforce par des manifestations symboliques de reconnaissance, d'estime, d'honneur. Lorsqu'on utilise les TICE, c'est « la motivation intrinsèque [qui] l'emporte sur la motivation extrinsèque » (Piot, T. 2001). En effet, les jeux multimédias et certaines activités pédagogiques en ligne sont réalisés par l'élève pour sa propre satisfaction, sans que les résultats scolaires soient forcément en jeu.

Néanmoins, comme le rappelle Long (2005), même si les apprenants d'une classe dite *branchée* (dans le sens où les élèves travaillent avec les TIC) manifestent plus d'intérêt que les apprenants des classes de type traditionnel, ce n'est pas suffisant. « L'ordinateur n'est pas seulement introduit en classe pour stimuler l'intérêt des élèves, mais surtout pour les aider à mieux apprendre et à développer leur plein potentiel » (Long, 2005, p.15). Mais c'est justement cet accroissement de la motivation qui va aider les apprenants à faire des apprentissages plus signifiants et plus engageants.

« Le contexte de la classe influence la motivation des élèves et, indirectement, leur rendement. [...] L'efficacité de l'ordinateur en classe est mesurée à travers le rendement des élèves. Les tenants de l'intégration de l'ordinateur applaudiront si les élèves réussissent mieux en plus d'être davantage motivés ». (Ibidem, p.15-17)

La motivation générale des élèves à utiliser l'ordinateur en classe étant avérée, nous nous attacherons maintenant à montrer que l'intégration des TIC en classe, accompagnée d'un changement du contexte d'enseignement, entraîne avec elle d'autres plus values. Parmi ces dernières, une nous a semblé importante dans notre contexte: celle de faciliter l'entrée dans l'écrit.

2.2.4. *Une plus grande envie d'écrire*

Deuxièmement, face aux difficultés à entrer dans l'écrit, parfois persistantes, de certains élèves de la classe d'intégration, nous misons sur l'outil en ligne pour donner (ou redonner) aux apprenants de FLsco l'envie et le goût d'écrire grâce, entre autres, aux particularités des logiciels de traitement de texte et à la possibilité de mettre en ligne leurs productions écrites sur un « espace » qui leur sera propre. Ainsi, les activités réalisées en classe d'intégration s'accompagneront le plus souvent possible d'une phase de production écrite. Les écrits réalisés seront tapés à l'ordinateur par les élèves et publiés sur leur « espace ».

F. Delarue (2005), dans un article portant sur les TIC et l'apprentissage du français langue seconde, met en avant les témoignages de formateurs de FLS utilisant les produits multimédias auprès des élèves non-francophones. Ces derniers indiquent que l'usage des TIC en classe a permis de « faire entrer dans l'écrit plus aisément des enfants parmi les plus réticents ».

De même, C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, (2007, p.175) signalent l'impact des TIC sur le développement de compétences spécifiques. Parmi ces compétences, on trouve la compétence écrite : « Les recherches montrent en général que les TIC permettent d'améliorer les habiletés d'écriture, en plus d'améliorer la qualité de présentation des productions des élèves » (Ibidem, p.175).

Même si nous prévoyons une utilisation « plurielle » du multimédia (qui va au-delà de la simple utilisation du traitement de texte), il nous faut reconnaître malgré tout, les avantages que représentent les logiciels de traitement de texte pour l'élève. Pour qualifier ces logiciels d'écriture, H. Garrel & D. Calin (2000) utilisent le terme d'« atelier d'imprimerie ». Les auteurs rappellent que Freinet³⁵ aidait déjà ses élèves à aborder la langue écrite en leur permettant de travailler avec un petit atelier d'imprimerie. Avec le multimédia, l'élève a un nouveau cartable avec de nouveaux outils d'écriture. Ces outils inédits sont plus pratiques, plus complets et permettent à l'élève de faire toutes sortes de modifications sur sa feuille « virtuelle » :

« Les enfants sont fascinés par la multiplicité, la variété et la beauté des polices de caractères mises à leur disposition. Ils aiment jouer avec la taille des caractères [...] L'enfant peut s'offrir le luxe de la calligraphie.[Les logiciels] leur permettent de colorer, de façonner et de déformer leurs textes » (H. Garrel & D. Calin, 2000, p.49-50)

Une des caractéristiques principales qui motive les élèves à utiliser les logiciels d'écriture est la possibilité qu'ils offrent de pouvoir remanier avec une très grande facilité leurs productions, autant de fois qu'ils le désirent, sans ratures et sans avoir tout à remettre au propre.

« Pour l'enfant, l'ordinateur ne fait pas de tâches, et ses gommes ne trouent pas le papier. Le traitement de texte le délivre de la malédiction des ratures. Avec lui, le plus maladroit peut écrire un texte graphiquement

³⁵ Célestin Freinet était un grand pédagogue français du début du 20^{ème} siècle.

irréprochable sans tirer la langue. L'enfant brouillon accède au bonheur d'un texte toujours propre, toujours beau ». (H. Garrel & D. Calin, 2000, p.53)

Certains logiciels sont parfois très ludiques. Par exemple, avec *la machine à écrire*³⁶, chaque action de l'élève, sur le clavier ou avec la souris, s'accompagne de bruitages et d'animations. Mais l'intérêt de la souplesse de ces outils est surtout de donner à l'élève le droit à l'erreur « sans conséquences, sans traces, sans bavures, sans sanctions d'aucune sorte ». (H. Garrel & D. Calin, 2000, p.52)

De plus, avec le multimédia, nous allons vers une nouvelle forme d'écriture. L'écriture devient plus attractive pour les élèves car elle peut facilement être mise en musique, accompagnée de photos ou encore de vidéos. A. Taurisson & B. Pudelko dans *Apprendre avec le multimédia et Internet (2001)* illustrent cette idée :

« Le multimédia offre la possibilité d'une nouvelle forme d'écriture: l'image peut être entrelacée dynamiquement au texte, le texte peut bifurquer grâce aux liens hypertextuels, le son peut être intégré ponctuellement ou constituer le fond de l'œuvre ». (Ibidem, p.116)

Mis en ligne sur un support permanent, accompagnées d'images numériques, de vidéos ou de bandes-sons, les productions écrites des élèves de la classe d'intégration seront consultables à tout moment. En effet, le but est également de publier les écrits de l'élève non-francophone afin qu'ils soient lus par les pairs.

Tremblay & Torris (2004) dans un article intitulé *Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait?* montrent que selon Freinet, l'école devait être « non coupée du milieu de vie ». A l'époque, il utilisait l'imprimante pour publier les productions de ses élèves et les mettre en valeur aux yeux des autres. Aujourd'hui, d'autres outils plus performants ont vu le jour mais le principe reste le même. Jean Vial définit clairement cette pédagogie, qu'il renomme « pédagogie de la dédicace »:

« Pédagogie de la dédicace car on y valorise un travail qui finit de prendre son sens dans l'attente de l'autre (le correspondant, le lecteur du journal scolaire...). Cette pédagogie est une pédagogie du travail sur quelque chose en vue de quelque chose. C'est une pédagogie du travail avec quelqu'un et c'est une pédagogie du travail pour quelqu'un ». (Tremblay & Torris, 2004, p.7)

Dans notre contexte, c'est la classe d'intégration qui ne doit pas se « couper » de l'école et qui doit conserver le lien avec la classe de référence et par la même, avec l'école. Ici, le point fort des TIC est donc de donner à l'élève non-francophone le moyen d'être lu et entendu.

2.2.3. Une plus grande valorisation de l'élève

Troisièmement, notons que l'élève non francophone peut devenir un élève « effacé » et/ou en difficulté dans sa classe de référence, surtout dans les débuts de son apprentissage. Du fait de sa mauvaise maîtrise de la langue de scolarisation, il arrive souvent que les autres élèves le rejettent ou

³⁶ La machine à écrire, sonorisée et animée, est un traitement de texte simplifié à l'extrême. (Téléchargeable à l'adresse suivante: <http://europschool.net/static.php?op=formation/atelier.txt&nps=0>)

se moquent de lui lors de sa prise de parole. La maîtrise du FLSco conditionnant la réussite dans les autres matières, l'élève non-francophone vit peu de réussites scolaires en classe de référence lors de ses premiers pas. Au contraire, lorsqu'il est en classe d'intégration, malgré un recentrage sur la langue, les exigences sont moins fortes qu'en classe de référence et le travail par petits groupes fait que l'élève se sent plus rassuré. Alors, il ose s'exprimer en français, participe, prend des initiatives, mais dès qu'il passe la porte et retourne dans sa classe, il devient autre.

L'objectif de la classe d'intégration est de valoriser l'élève non francophone par tous les moyens. Ce dernier doit se sentir à l'aise avec le français pour pouvoir s'adapter et s'intégrer au plus vite.

A ce sujet, Tremblay & Torris (2004) soulignent le rôle que les TIC peuvent jouer en tant qu'instruments puissants de valorisation du travail de l'élève. Les nouvelles technologies permettent à l'élève de « vivre des réussites » et de reconnaître son travail à sa juste valeur.

À ce sujet, les auteurs citent les propos très justes de L.Ott:

« Internet n'est pas une matière scolaire. C'est un espace culturel qui n'appartient pas à l'école mais à la vie, enfants et adultes y sont également néophytes. Les enfants acquièrent rapidement des savoirs parfois non maîtrisés par l'adulte qui leur confèrent une véritable compétence et utilité sociale, dans la vie réelle. S'il conserve toute sa place à la créativité enfantine, il permet par surcroît d'apporter une qualité et un fini auparavant réservé aux adultes ». (Tremblay & Torris, 2004, p.8)

H. Garrel & D. Calin (2000, p.118) décrivent eux aussi le rôle valorisant de l'ordinateur : « Son statut culturel en fait toujours un objet technique impressionnant, un instrument destiné d'abord aux adultes, un outil professionnel valorisant ».

Outre ces avantages propres à l'outil informatique, nous pensons que c'est principalement dans la publication des travaux des élèves sur un espace de documents partagés que réside la valorisation de l'élève. En effet, la création d'un support en ligne accueillant les productions de l'élève non francophone, qu'elles soient écrites ou orales d'ailleurs, constituera un patrimoine dont il pourra être fier. Nous gageons sur le fait que la publication de ces travaux tissera un lien plus fort avec la classe de référence, suscitant un échange avec les pairs, mais surtout favorisera un changement de regard des acteurs gravitant autour de l'élève non francophone, regard positif qui ne pourra qu'encourager l'élève à aller de l'avant. Une fois de plus, nous relevons les propos de Freinet. Cette-fois ci, c'est O. Chevenez qui le cite, dans le 7^{ème} chapitre de l'ouvrage *Apprendre avec le multimédia et Internet (2001)*: « Nous cultivons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses rêves, ses espoirs » (Ibidem, p.97)

Nous souhaitons proposer, à terme, un portrait de réussite de l'élève non-francophone à travers ses travaux en ligne et impulser chez lui une envie d'aimer la langue française. Freinet préconisait déjà d'introduire en classe les outils les plus modernes, notamment l'imprimerie, à l'époque, afin

d'inciter ses élèves à ne pas rester passifs et de les responsabiliser et de valoriser leurs travaux entre autres, par le biais de la publication. C'est l'objectif que nous souhaitons atteindre en classe d'intégration, en créant cet « espace virtuel » de publication propre aux élèves.

N. Tremblay & S. Torris (2004, p.6) expliquent le fonctionnement de « l'esprit Freinet » de la façon suivante:

« Freinet prône donc une pédagogie basée sur l'introduction continue de techniques et d'outils nouveaux qui, mis à disposition des élèves, vont pouvoir transformer le contexte pédagogique et affiner les relations au sein de la classe et avec l'extérieur. Ainsi, l'enseignement n'est plus seulement réduit à la seule transmission-réception d'un savoir. Grâce à ses organisations matérielles modernes et appropriées, le rapport des élèves à la connaissance peut évoluer et devenir multiple ».

C. Beaunis (2003) (enseignant et lui aussi partisan de la pédagogie Freinet) défend la création du site Internet:

« Un site Internet de classe est une situation de communication vraie : on écrit, on produit, on crée, ... et on est lu et vu par beaucoup de personnes de tous les pays. On peut regarder les statistiques, voir qui nous lit. On peut mettre en valeur nos textes, nos réalisations. On se rend compte ainsi que tout ce qu'on fait a de l'importance. En créant un site Internet, les enfants s'approprient (un peu) un moyen de communication, non pas simplement comme utilisateurs (consultations de sites, recherches, courriel) mais comme créateurs, à leur niveau bien sûr. Internet n'est plus quelque chose de mystérieux, de magique. Ils peuvent le dominer, s'exprimer, relativiser les informations disponibles, commencer à avoir un regard critique ». (Beaunis, 2003, p.19)

Même si un site Internet de classe aura peu de poids face aux grandes productions multimédias actuelles, grâce à lui, les élèves se font tout de même une petite place sur la Toile.

« Les productions langagières "traitées à la sauce multimédia" atteignent aujourd'hui leurs cibles beaucoup plus que les belles pages remplies à la plume Sergent Major ». (Galland, *Apprendre avec le multimédia et Internet*, 2001)

En publiant le travail de l'élève, nous pouvons dire que le statut de l'élève évolue car d'une certaine manière, celui-ci participe à l'expression publique.

2.2.4. Une plus grande confiance en soi

Quatrièmement, rappelons que certains élèves fréquentent le dispositif classe d'intégration depuis plus d'un an et demi. Ces derniers sont en échec scolaire et semblent avoir complètement baissé les bras face à l'apprentissage du FLsco. Face aux railleries constantes de certains camarades de classe, les élèves non-francophones les plus fragiles, vivent un sentiment d'exclusion, finissent par se renfermer sur eux-mêmes et manifestent parfois l'envie de changer d'école. Ils se bloquent face au français, se désintéressent petit à petit de cette langue de scolarisation, devenue source de beaucoup de souffrance. Par conséquent, l'écart se creuse chaque jour un peu plus entre leurs camarades francophones et eux et les difficultés scolaires s'accroissent.

Face à cette situation, nous montrerons que le multimédia peut également être un outil de « réconciliation » avec le français pour certains élèves.

D'un côté, C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, (2007, p.176) démontrent l'impact positif des TIC auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Ils se réfèrent notamment à une méta-analyse de 311 études portant sur le sujet. Il en ressort que « les TIC rendent l'apprentissage plus stimulant et permettent aux élèves ayant des difficultés d'investir plus d'efforts sur la tâche d'apprentissage, d'être plus attentifs pendant la réalisation de la tâche et de ne pas avoir peur de commettre des erreurs ». C'est ce dernier avantage que nous retiendrons. En effet, comme le signale N. Hirschsprung (2005, p.24), « loin du regard du formateur et de ses co-apprenants, il est plus aisé [pour l'apprenant] de refaire un exercice autant de fois qu'il le souhaite et de consacrer à la compréhension d'un item le temps qui lui est nécessaire ». Depover, Karsenti & Komis (2007, p.179), soulignent également qu'« Internet, devient pour [les élèves] une source privilégiée, répondant immédiatement, et à laquelle on ne craint pas de poser une question en risquant de se ridiculiser ».

D'un autre côté, H. Garrel et D. Calin (2000, p.21) expliquent que « l'interactivité ordonnée de l'outil informatique aide l'enfant à mieux maîtriser son corps, ses émotions, sa pensée, [qu'il] offre à l'enfant un étayage corporel et intellectuel, qui l'amène très vite à un meilleur fonctionnement, ainsi qu'à un mieux être, souvent très sensible chez les enfants en souffrance ». Les auteurs soulignent qu'« [ils ont] constamment observé, quelles que soient les difficultés [de l'enfant], une accélération considérable de ses processus d'évolution ».

L'ordinateur est présenté comme :

« Un organisateur polyvalent et interactif, [...] une machine réactive, interactive, plus proche à certains égards d'un partenaire humain que d'un objet technique ordinaire, [...] et susceptible de constituer, pour les enfants et adolescents, un instrument d'appropriation culturelle, rapide et efficace, une fenêtre ouverte pour eux, sur notre monde ». (Ibidem, p.20-21)

Sur le plan psychologique, les auteurs indiquent que l'interaction entre la machine et l'enfant est structurante car « elle n'est pas seulement un jeu avec un objet réactif, mais une expérience de communication, humanisée par les langages structurés de l'ordinateur » (Ibid., p.67). En effet, la machine grâce à son « interactivité intelligente » s'impose dans le cadre du triangle didactique, comme un partenaire « humanisé mais non humain » (Ibid., p.114). Ils ajoutent que contrairement à l'interlocuteur humain, « ce partenaire est remarquablement peu dangereux, très fiable [...] d'humeur constante, impeccablement bon joueur et d'une patience inépuisable. [De plus, c'est un partenaire] sans âge, ni masculin, ni féminin ».

Pour certains élèves, toutes ces caractéristiques font du dispositif informatique « un compagnon moins menaçant et plus acceptable qu'un partenaire humain » (Ibid., p.115).

2.2.5. Un rôle plus actif de l'apprenant

Cinquièmement, nous postulons sur l'intégration des TIC dans le but de permettre à l'apprenant de FLSCO de s'investir davantage dans son apprentissage du français de l'école, notamment en lui offrant la possibilité d'adopter un rôle plus actif et en lui proposant des projets qui l'intéressent.

C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, (2007, p.13) rappellent que « l'usage qui sera fait des technologies dépend de la conception qu'ont les enseignants de l'apprentissage ». Plus loin, ils soulignent qu'une approche pédagogique spécifique attribue aux TIC une fonction de vecteur de changement et favorise l'activité chez l'élève :

« L'introduction des TIC crée un déséquilibre qui contribue à favoriser le changement sur le plan des pratiques et le passage à des modèles d'apprentissage *privilegiant l'activité et l'initiative des apprenants* ». (Ibidem, p.13)

Les recherches récentes dans le monde de l'Education sont marquées par la notion de « personnalisation de l'apprentissage » (Karsenti, 2005). L'auteur indique que « les TIC peuvent accroître la participation active des apprenants dans leur parcours scolaire en leur permettant d'avoir plus de choix, de contrôle [...] et en transformant les rôles dans la salle de classe ». (Karsenti, 2005)

Depuis l'explosion de la culture Internet, notamment au sein des foyers, les élèves sont moins passifs face au savoir. Ils sont de plus en plus expérimentés pour trouver l'information qu'ils cherchent. Apportant commodité et facilité d'accès à l'information, « Internet est maintenant pour plusieurs la première source d'accès à la connaissance [...] et les technologies sont en voie de devenir le passage obligé pour accéder aux connaissances » (Karsenti, 2005). Dans le même article, l'auteur ajoute que la croissance phénoménale d'Internet représente « un des plus grands changements dans l'éducation ». Les TIC ont engendré une redéfinition du rôle de l'apprenant, une mutation de l'appropriation du savoir: Dans le numéro 148 de la revue *Le Nouvel Éducateur*, il est précisé que :

« Le multimédia modifie les sens et les dimensions d'apprentissage : par Internet, les apprentissages peuvent se construire horizontalement et non plus verticalement [...] l'enfant peut [...] réutiliser ses découvertes, ses productions, et les partager avec sa classe, son école, ses correspondants ». (ICEM, 2003)

A l'école, « on n'apprend plus uniquement du professeur et du livre » (Karsenti, 2005). L'information vient aussi des TIC. Devant son écran d'ordinateur, l'apprenant n'est plus en situation d'écoute en face de son professeur. L'élève est actif, il devient « acteur de la connaissance ». En effet, H. Garrel & D. Calin (2001. p.178) signalent que le positionnement du corps face à l'ordinateur confère à l'apprenant une position active :

« Devant l'écran informatique, on tient sa tête droite, comme on est d'ailleurs amené à tenir bien droit tout son corps. Ce face-à-face signe le passage de positions de spectateurs d'images, respectueux ou irrévérencieux

selon les cas, à une position d'acteur, d'usager interactif, bien plus proche des positions traditionnelles du dialogue ».

Les auteurs ajoutent que, contrairement à l'image cinématographique et surtout télévisuelle, l'image offerte par l'écran numérique « ne se laisse pas modeler passivement » et qu'elle constitue une sorte d'« interlocuteur artificiel »:

« L'image informatique est en réalité plus un "interlocuteur" qu'une image. Même si cet interlocuteur est artificiel, sa réactivité ne nous en arrache pas moins à la paresse des spectacles pour nous obliger aux engagements de l'interaction et d'une sorte de dialogue. Loin de capter notre esprit, elle l'active, le stimule ». (Ibidem, p.178)

Puis, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut au travers des propos de N. Hirschsprung (2005), toutes les particularités qui accompagnent le multimédia, en particulier l'interactivité, poussent l'apprenant à sortir de son état d'écoute passive et l'obligent à « *ré-agir* » : « L'interactivité sollicite l'action de l'apprenant, en exigeant de lui des prises de décision et une participation réactive à l'évolution de son apprentissage ». (Hirschsprung, 2005, p. 46)

Enfin, Piot (2001, p.159-160) préconise une utilisation plurielle du multimédia (c'est-à-dire qui ne se limite pas au traitement de texte), notamment au travers d'un projet d'écriture :

« L'enfant, via un projet, est acteur de son apprentissage, à partir d'une activité effective, qui articule les dimensions individuelle et collective. Dans cette perspective, c'est le pôle d'apprentissage, qui se caractérise par le primat de l'activité effective de l'élève dans la construction de ses apprentissages, qui commande le pôle d'enseignement, plus centré sur la programmation et la transmission des savoirs disciplinaires par le maître ».

Un cours intégrant les TIC est donc porteur d'une pédagogie centrée sur l'apprenant. Cependant, rappelons qu'afin de mettre en œuvre une telle pédagogie, il faudra proposer aux élèves des travaux qui les intéressent. Dans leur ouvrage, N. Tremblay & S. Torris (2004) cite Philippe Meirieu, spécialiste en pédagogie, chercheur et écrivain français, qui appuie ses réflexions sur les grands pédagogues tels Rousseau ou Freinet. A l'instar de Freinet, qui à son époque remettait en cause le monde fictif de l'école sans liaison avec la vie, Meirieu constate que très souvent l'activité d'enseignement-apprentissage est « décontextualisée » et que les contenus d'apprentissage sont tellement éloignés des préoccupations des élèves qu'ils n'ont pas vraiment de sens. « Pour Meirieu, l'enseignant doit avant tout engager ses élèves dans des apprentissages liés à des projets qui les concernent et dans lesquels ils s'investissent personnellement » (Tremblay & Torris, 2004, p.3).

Pour conclure cette partie, rappelons ici que les objectifs cités ci-dessus ne pourront être envisagés si et seulement si l'enseignante de la classe d'intégration fait le choix de changer sa pratique, notamment en différenciant sa pédagogie.

2.2.6. Une gestion de classe facilitée grâce à la pédagogie différenciée

Sixièmement, étudions maintenant l'une des plus grandes difficultés rencontrées par l'enseignante dans sa classe : l'hétérogénéité. Nous postulons sur la création d'un dispositif en ligne pour varier les situations et les supports d'apprentissage afin de permettre de mieux faire face à l'accueil d'un public hétérogène.

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, cette dernière accueille des élèves de tous âges et de tous niveaux, et parfois de niveaux très différents au sein de la même séance. Au vu de ce constat, il est primordial pour l'enseignante de prendre en compte chacun de ses élèves.

Vigner (2009) souligne la complexité de l'organisation d'une telle classe et préconise de mettre en place des coins spécialisés d'apprentissage en autonomie au sein de la classe :

« ...le groupe-classe ne constitue pas un groupe stable tout au long de l'année. Certains élèves peuvent arriver en novembre, d'autres en janvier [...] Il n'existe évidemment pas de solutions pleinement satisfaisantes pour gérer de telles variations dans l'année. Ce qui suppose encore qu'à côté de situations d'apprentissage guidé soient prévues des situations d'apprentissage en autonomie pour permettre à certains élèves de pouvoir se perfectionner dans un coin spécialisé (coin lecture, coin écriture...). » (Ibidem, p.201)

Face au scepticisme de certains enseignants à créer des espaces en autonomie, Tremblay & Torris (2004, p.4) dans *Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait?* citent Philippe Meirieu, un des pionniers de la pédagogie différenciée, pour qui « il n'est absolument pas nécessaire que tous fassent la même chose en même temps ; au contraire, des choix peuvent être introduits quant aux contenus d'apprentissage, aux moyens d'apprentissage ou aux rythmes d'apprentissage ».

Rappelons que l'individualisation du parcours scolaire de chaque enfant est une orientation fixée par les textes officiels et présente dans le dernier projet d'établissement du LIFMP sous la priorité « *Individualisation : différencier les pratiques pédagogiques au sein de la classe en s'appuyant sur une identification précise des besoins personnels des élèves dans la logique des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) et la mise en place du Socle Commun des Connaissances et des Compétences* » (Cf. Annexe 1, document 2).

Poyet (2009, p.6) dans *Impact des TIC dans l'enseignement, une alternative pour l'individualisation* précise que « permettre la réussite de tous, c'est réduire les inégalités scolaires par la prise en compte des différences individuelles ».

Cependant, il est très difficile de varier ses approches et de répondre à tous en même temps, encore plus lorsque les niveaux sont très disparates, comme en classe d'intégration. En effet, comme l'évoque N. Hirschprung (2005, p.40), pour mettre en place des activités modulables, respectant les rythmes et les profils cognitifs des apprenants, soit une pédagogie différenciée, centrée sur chaque

apprenant, il faut prendre en compte les contraintes d'un enseignement traditionnel. L'enseignant ne peut pas être partout à la fois.

Poyet (2009, p.6) décrit cette problématique de l'hétérogénéité en citant P. Perrenoud (2005), sociologue et professeur à l'Université de Genève, qui expose la situation ainsi :

« [...] dans une pédagogie différenciée, l'organisation du travail est beaucoup plus complexe, puisque l'enseignant ne s'adresse que marginalement à toute la classe. Il crée des groupes plus ou moins éphémères, en utilisant tous les espaces disponibles. [...] La pédagogie différenciée fait passer d'une organisation relativement stable et simple à une organisation sans cesse repensée, remaniée, ajustée en temps réel ».

Hirschsprung (2005) reprend la même problématique de la manière suivante :

« Il est malaisé, dans la classe, de mettre une pédagogie attentive aux différences de rythme et de créer une relation privilégiée entre l'enseignant et chaque apprenant, dans la mesure où le rythme du travail de groupe ne permet guère une personnalisation de la relation enseignant-apprenant ». (Ibidem, p.41)

Plus loin, la même auteure (2005, p.40) signale que « c'est un pari qui n'est pas aisé de gagner dans une situation de classe traditionnelle, alors que les ressources multimédia s'y prêtent, elles, remarquablement ». D'autres auteurs comme Tremblay & Torris (2004, p.9) considèrent eux aussi le multimédia comme un outil séduisant car « les TIC permettent de différencier les structures de travail dans la classe en offrant de nouvelles situations d'apprentissage ». De même, F. Delarue (2005) propose aux enseignants de FLS de différencier leur pédagogie en intégrant l'ordinateur en classe : « Comment faire apprendre le français, celui qu'on parle à l'école (FLS), à un ensemble d'enfants disparates [...] sinon en individualisant les parcours? Et quel meilleur outil que l'ordinateur pour le faire? » (Ibidem, p.71).

De son côté, Poyet (2009) signale également que les TIC peuvent présenter une alternative à la gestion de l'hétérogénéité des élèves :

« Les TIC offrent des outils particulièrement bien appropriés pour introduire une certaine flexibilité tant dans l'organisation de l'espace que dans celle du travail en groupe. [Plus loin, elle ajoute que] les TIC semblent apporter des outils et des services variés répondant à un certain nombre de contraintes relatives à la différenciation des enseignements ». (Ibidem, p.6-7)

Hirschsprung (2005) explique qu'une pédagogie intégrant les ressources multimédia propose une réponse au problème de la prise en compte de l'hétérogénéité:

« Celles-ci se prêtent parfaitement à la construction de parcours individualisés, au travail en ateliers, à l'éclatement du groupe. [...] Elles facilitent également le déroulement des activités de remédiation qui peuvent avoir lieu en autonomie. Ainsi, un apprenant manifestant un problème de phonétique récurrent peut s'entraîner à son rythme autant de fois qu'il le souhaite avec un cédérom [ou une activité en ligne] qui traite de sa difficulté ». (Ibidem, p.41)

De la même manière, J.P. Carrier (2001, p.31) dans *Apprendre avec le multimédia et Internet* souligne que l'usage des TIC s'inscrit dans une perspective « d'aide et de soutien des enfants en difficulté, et d'individualisation et de différenciation des pratiques pédagogiques ». Pour l'auteur, le multimédia permet à l'enseignant « de proposer aux élèves des situations d'exercices particulièrement abondantes et variées et [d'apporter à l'élève] une occasion de varier sa façon de travailler et d'augmenter ainsi ses chances de réussites ».

En plus d'une gestion de classe plus souple, notons que les TIC offrent aux élèves des activités permettant de mieux s'ajuster aux besoins et aux rythmes des uns et des autres.

De plus, nous pensons que la création d'un outil en ligne, regroupant entre autres des ressources théoriques et pratiques pour la classe, permettrait à l'enseignante d'améliorer ses outils de travail. En effet, nous avons déjà relevé plus haut le manque de connaissances de l'enseignante dans la discipline FLSco ainsi que le manque de matériel. Une page Web spécialement créée pour elle devrait lui permettre d'apporter aisance et efficacité dans la conception de ses cours et de puiser des informations et aides de façon rapide dans une seule rubrique.

Terminons cette partie en spécifiant qu'au travers d'une pédagogie différenciée intégrant l'ordinateur, l'enseignant peut mettre en place un pôle de travail en semi-autonomie, répondant à la fois aux besoins des élèves forts et en difficulté.

2.2.7. Une plus grande autonomie

En contribuant à faire vivre une situation de différenciation pédagogique, le multimédia participe également à l'autonomisation de l'apprenant.

En effet, les activités en ligne sont généralement construites de telle manière qu'elles peuvent être utilisées en classe, en plus ou moins grande autonomie, avec pour guide l'enseignant. Hirschsprung (2005) met en avant la possibilité que peut offrir le multimédia à l'apprenant de se construire lui-même un parcours en fonction de ses besoins, grâce à la structure propre à l'outil informatique:

« La structure arborescente, très modulaire, encourage les actions de sélection, de tri, d'allers-retours de l'utilisateur et donc l'opportunité de se construire un parcours "à la carte", évitant ainsi les redondances inévitables liées à la modalité en groupe du cours en présentiel ». (Ibidem, 2005, p.40)

Ainsi, le multimédia favorise l'autonomie des élèves et une plus grande responsabilité vis-à-vis de leur apprentissage. Hirschsprung (2005) rappelle que le fait d'être seul face à l'ordinateur, loin du regard de l'autre, incite l'apprenant à prendre des décisions face à son apprentissage : « le fait d'être soustrait au regard de l'autre encourage l'utilisateur à prendre des risques susceptibles d'engendrer à terme une évolution de ses stratégies d'apprentissage » (Ibidem, 2005, p.41).

Long (2005, p.17) attribue ces plus-values au changement que provoquent les TIC sur l'organisation de la classe : « La nouvelle organisation de la classe rend l'élève davantage autonome, l'incite à l'entraide avec ses pairs, en plus de faire de l'enseignant un *facilitateur* plus souvent qu'autrement ».

A terme, l'élève maîtrise mieux les concepts vus en classe car, avec le multimédia, il a la possibilité de contrôler lui-même son rythme d'apprentissage. Comme le montre Hirschsprung (2005, p.55), « s'il est conseillé à un apprenant de travailler un point particulier au moyen d'un logiciel

d'apprentissage [...] ceci lui conférera la possibilité de travailler à son rythme et de refaire les exercices autant de fois qu'il le souhaite ». Ainsi, dégagé du rythme imposé par la classe entière, l'élève va réguler son propre rythme d'apprentissage et de ce fait, intégrera mieux les différentes notions.

Dans ce contexte, l'enseignant doit adopter un nouveau rôle : celui de modérateur et facilitateur. Il guidera les apprenants, les aidera dans leur démarche. Nous nous attarderons à développer plus amplement ce nouveau rôle de l'enseignant dans le prochain chapitre de ce mémoire.

2.3. Les limites de l'utilisation des TICE et les conditions pour une pédagogie réussie

Les études récentes insistent sur le fait que « les technologies de l'information et de la communication ne sont pas en intrinsèquement des outils cognitifs mais plutôt des outils à *potentiel cognitif* ». (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p. 177). Cela signifie que les produits multimédias ne sont pas une fin en eux-mêmes mais des outils au service d'objectifs pédagogiques.

Dans ce modèle, le rôle du contexte est prépondérant :

« Il faut rendre compte de la différence entre le potentiel d'un outil et le bénéfice réel qui sera tiré en fonction de ses usages. [...] L'outil ne se définit donc pas uniquement par ce qu'il est physiquement, mais aussi par l'usage particulier qui en est fait dans un contexte déterminé ». (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p. 3).

En effet, dans les débuts de l'usage des TIC à l'école, les enseignants avaient tendance à considérer que l'ordinateur était une machine à enseigner, qu'il pouvait les remplacer dans certaines tâches et que ses potentialités techniques étaient automatiques. Cependant, ils se sont rendus compte peu à peu que ces potentialités étaient rarement vérifiées. C. Gautellier (2001, p.165) souligne ainsi que « c'est dans l'articulation des intentions pédagogiques avec les usages des TIC que se joue l'innovation. Les technologies sont des atouts à saisir et des leviers à prendre, mais au service d'intentions pédagogiques et didactiques ».

Aujourd'hui, l'époque où l'élève se trouvait seul face à la machine semble révolu. Pour que les nouvelles technologies révèlent leur véritable potentiel, il faut comprendre, comme l'évoque R. Viau dans *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre* (2005, p.4) qu'« il existe des conditions d'ordre pédagogique à remplir qui ne dépendent pas directement des TIC ». Parmi ces conditions de réussite, on retrouve entre autres, l'importance qui doit être donnée au contexte matériel et humain, entre autres la présence nécessaire de l'enseignant, la transformation de sa démarche didactique et l'engagement de l'apprenant.

Le rôle du contexte est donc essentiel si l'on souhaite retirer de réels bénéfices d'un environnement informatique particulier. Ici, deux dimensions sont à prendre en compte : d'une part, le contexte matériel et d'autre part le contexte humain.

En ce qui concerne le contexte matériel, comme le soulignent C. Depover, T. Karsenti & V. Komis (2007, p.5), « les conditions matérielles d'usage des technologies déterminent leur efficacité pédagogique ». Les effets ne seront pas les mêmes selon si le matériel informatique est utilisé au sein même de la classe ou dans une salle informatique dont l'utilisation suit un créneau horaire fixe. Selon les auteurs, « la mise à disposition [des TIC] dans les classes engendre des usages plus créatifs basés sur la redécouverte et la construction personnelle du savoir ».

T. Piot dans *Pratiques pédagogiques et multimédia : l'exemple d'un village virtuel*, article de l'ouvrage *Apprendre avec le multimédia et Internet* (2001, p.160) signale ainsi que lorsqu'on recommande l'accès à l'outil multimédia dans la vie de la classe, « il ne s'agit pas d'une simple contingence matérielle ». L'auteur montre qu'une classe qui dispose d'un ou deux postes multimédias offre aux élèves un accès plus souple, plus individualisé, et au moins aussi dense que dans le contexte d'une salle dédiée avec un créneau fixe par semaine.

En ce qui concerne le contexte humain, de nombreuses études mettent en avant le rôle prépondérant de l'enseignant dans l'exploitation des TICE.

En effet, les premiers modèles d'utilisation du multimédia, modèles d'inspiration behavioriste, semblaient écarter l'enseignant de la relation pédagogique exploitant les TIC. Au contraire, la redéfinition récente des modèles d'utilisation pédagogique des TIC redonne à l'enseignant une place importante qui valorise non plus son rôle d'unique transmetteur de savoir mais sa capacité de médiateur entre l'apprenant et son environnement. Les TIC sont « des dispositifs capables de soutenir l'intelligence humaine plutôt que de la remplacer » (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.14)

La présence de l'enseignant redevient donc nécessaire dans l'objectif d'une pédagogie des TICE réussie. Tout d'abord, de nombreuses études soulignent l'importance du « cadrage » qu'apporte l'enseignant à l'apprenant afin de l'aider à trouver du sens parmi les outils qui lui sont proposés. Selon D. Long dans *L'impact de TIC sur la motivation des élèves* (2005, p.14), « l'efficacité de l'apprentissage par ordinateur dépend autant de la façon d'enseigner que de la nature du contenu ». En effet, contrairement aux autres nouvelles technologies comme le rétroprojecteur, l'ordinateur n'est pas un outil passif. Il s'en différencie par son caractère interactif. Aussi, dans ce contexte, un encadrement pédagogique semble d'autant plus nécessaire. R. Viau (2005, p.5) précise que « dans les environnements informatiques complexes, l'élève peut se sentir perdu dans toutes les avenues qui lui sont proposées et se démotiver ». Hirschsprung (2005) ajoute, dans le même sens, que la complexité de certains outils multimédias peut provoquer chez

l'apprenant une « surcharge cognitive ». Un sentiment de noyade peut naître chez l'apprenant dès lors qu'il n'arrive plus à se repérer dans les produits proposés. La validation préalable des outils multimédias par l'enseignant est donc indispensable. L'enseignant doit choisir des outils pertinents et intervenir auprès de l'apprenant afin de ne pas lui faire courir le risque de rencontrer des difficultés et de se perdre, en particulier, face au principe de « non linéarité » du multimédia.

« Si l'apprenant aborde le produit sans guidage, il court le risque de se perdre au milieu d'un foisonnement d'activités qu'il ne sera pas à même d'organiser de façon à construire une véritable cohérence de la langue en tant qu'objet d'apprentissage ». (Ibidem, p.13)

L'encadrement pédagogique est encore plus nécessaire lorsque les ressources choisies sont de type « grand public ». Hirschsprung (2005, p.84) précise que face à ce type de ressources, « l'apprenant risque d'être livré à lui-même et donc de naviguer à l'intérieur du produit sans objectif prédéfini, tenté par la pratique du *zapping*, qui ne favorise pas la construction de sens ». Par conséquent, le but est de faire entrer les TIC au sein du parcours de l'enseignement-apprentissage, d'aider l'élève à naviguer et lui fournir des repères dans un environnement multimédia. J.F Rouet, dans *Hypermédiats et stratégies de compréhension*, article du livre *Apprendre avec le multimédia et Internet* (2001, p.177) indique que :

« Le but est de construire des hypermédiats dont la structure est visible et lisible par l'élève, et dans lesquels le parcours est "accompagné" par différentes méthodes de marquage et de sélection de l'information ».

D. Long (2005) évoque le rôle des pédagogues face à l'usage des nouvelles technologies en classe:

« Le savoir n'appartient plus qu'aux enseignants seulement. Cependant, le véritable apprentissage ne tient pas uniquement à l'information : les élèves auront plus que jamais besoin des enseignants pour les orienter afin d'apprendre à structurer et à organiser des données de base [...] [car] un surplus d'information ne garantit pas une qualité supérieure d'apprentissage ». (Ibidem, p.2)

La redéfinition des modèles d'utilisation pédagogique des TIC s'est donc accompagnée d'une remise en question profonde du rôle de l'enseignant. Les TIC ont été replacées au centre d'un tissu humain sans lequel les potentialités lui étant attribuées n'ont plus de sens. « D'une centration trop exclusive liée probablement à une forme de séduction par la technologie, on est passé à des usages plus réfléchis où la dimension humaine a repris toute sa place » (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.36).

Ainsi, les mêmes auteurs (2007, p.5) signalent que les échecs dans l'utilisation des TICE enregistrés dans le passé, sont souvent dues à l'approche pédagogique trop traditionnelle faite par les enseignants. En effet, de nombreuses études attribuent la réussite d'intégration des TIC à un changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants : L'outil multimédia est un moyen pédagogique qui apporte un « plus », mais surtout un « autrement ». (Piot, 2001, p161) :

« Il produit des effets dans un cadre pédagogique ouvert, adaptable, qui donne priorité à l'apprendre. [Cependant], le multimédia ne déclenche pas par lui-même cette attitude pédagogique, il est un outil qui déclenche un supplément de réactivité au service de l'élève, mais c'est l'enseignant qui oriente et

conduit les choix pédagogiques de la classe [...] c'est lui qui décide d'intégrer le multimédia à la vie de la classe ou de le limiter au rang d'auxiliaire pédagogique ponctuel ». (Ibidem, p. 162)

D. Long (2005) dans son article *L'impact des TIC sur la motivation des élèves*; souligne également que l'ordinateur à lui seul ne suffit pas. Ce sont les pratiques pédagogiques qui doivent changer.

« Nous doutons fort que l'ordinateur moderne, même équipé jusqu'aux dents de logiciels d'applications sophistiquées, provoque à lui seul une révolution en éducation. Par contre, s'il provoque un remous dans la pédagogie, l'ordinateur pourrait devenir la source d'une révolution dans l'enseignement ». (Ibidem, p.16)

S'appuyant sur le constat selon lequel l'apprentissage des élèves dépend de la pédagogie qui l'entoure, l'auteur ajoute que « l'ordinateur, malgré ses fonctions spectaculaires et intrigantes, n'a de valeur pour les pédagogues que s'il est intégré aux activités d'apprentissage » (Ibidem, p.15). Suivant le même constat, C. Depover, T. Karsenti & V. Komis (2007, p.5) signalent que « des approches plus créatives impliquant de tâches directement en rapport avec les intérêts des élèves et une médiation non directive de la part de l'enseignant conduisent généralement à des résultats beaucoup plus positifs ».

La posture pédagogique de l'enseignant doit donc changer et il semble qu'une posture pédagogique proche des pédagogies actives permette d'intégrer l'outil multimédia de manière ouverte et féconde. N. Hirschsprung (2005, p.45) signale ainsi qu' « une utilisation constructive de multimédia en éducation exige une modification en profondeur de l'organisation des institutions et des usages des acteurs des systèmes éducatifs ». P. Galland (2001), dans un article intitulé *Écrire au quotidien avec les outils multimédias, une journée de classe comme les autres* reconsidère son rôle d'enseignant utilisateur des TIC. Il le décrit ainsi :

« Moi, le Maître...je ne suis plus le Maître ! [...] Je suis autre chose qu'un puits de sciences ou qu'un père Fouettard. [...] c'est assez déstabilisant...mais intéressant, voire passionnant. [...] La relation adulte/enfant change aussi parce que les référents se multiplient ». (Ibidem, p.148)

T. Piot (2001) montre que, selon la posture pédagogique adoptée par l'enseignant, l'outil multimédia apportera des résultats différents. En effet, dans une pédagogie traditionnelle, impliquant une dominance de rapports frontaux avec les élèves où le maître est transmetteur de savoirs, Piot (2001, p.157) signale que « l'étape de l'utilisation de l'ordinateur est réduite à un regard épisodique sur le site [ou le produit multimédia] et à [l'utilisation] du traitement de texte ». L'auteur complète ses propos en signalant que « l'outil multimédia se transforme en alibi pédagogique et est, *de facto*, phagocyté par le mode de fonctionnement pédagogique déterminé par l'enseignant ». Dans ce modèle, l'usage de l'outil multimédia suit les procédures scolaires traditionnelles sans participer à les transformer.

Au contraire, utilisé dans une pédagogie active, l'outil multimédia met en avant le pôle apprentissage par rapport au pôle enseignement.

« [On] confère une place première à l'activité effective de l'enfant. Celui-ci est considéré comme un être global dont le développement intègre les dimensions cognitive, psychologique, sociale, affective, biologique et corporelle ». (Piot, 2001, p.157)

Encore une fois, le même auteur ajoute qu'il faut « dépasser la dimension monofonctionnelle et instrumentale [de l'outil informatique] qui réduirait l'objectif à la maîtrise du traitement de texte ». Aussi, l'enseignant doit apprendre à devenir guide, tuteur, facilitateur. C. Depover, T. Karsenti & V. Komis (2007, p.35) cite Bruner qui lui, utilise le terme d'« étayage » pour qualifier le nouveau rôle de l'enseignant. « Par ce terme, [Bruner] fait référence au soutien que le partenaire plus avancé (l'expert) pourra apporter au moins avancé (le novice) ».

Nous retiendrons en conclusion de ce paragraphe que « le potentiel attaché à l'usage des TIC ne pourra s'actualiser qu'en présence d'acteurs humains préparés à le mettre en valeur ». (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.13).

Enfin, une dernière variable vient se conjuguer aux autres conditions nécessaires pour favoriser l'apprentissage dans un environnement multimédia. En effet, la notion de contexte humain concerne tous les acteurs, dont les élèves. Les effets positifs des TIC dépendent notamment de leur engagement personnel dans les tâches proposées par les outils. On utilise alors l'expression « apprendre avec l'ordinateur » à la place de l'expression « apprendre de l'ordinateur » (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.6).

« Qu'ils soient aménagés ou naturels, ce qui fera la réelle plus-value de ces outils est la qualité de l'environnement dans lequel ils s'inscrivent [mais aussi] la volonté du sujet d'améliorer ses performances et ses compétences ». (C. Depover, T. Karsenti & V. Komis, 2007, p.37).

Ainsi, D. Long (2005) rappelle que l'individu doit porter un jugement de valeur sur les choses à faire pour réussir. L'apprenant doit s'engager afin d'accomplir une tâche. L'auteur signale qu'« il ne suffit pas de savoir que nous sommes capables de réussir dans un domaine, ni de savoir que nous pourrions réussir, il faut aussi vouloir réussir ». (Ibidem, p.10)

L'élève doit utiliser le multimédia de manière plus ouverte et réactive. Viau (2005, p.4) souligne qu'un des avantages des TIC est que l'élève est en mesure de faire des choix.

« Par exemple, on peut lui permettre de choisir des éléments du contenu, leur mode de présentation, le temps qu'il désire y consacrer. Le fait de donner ces choix à l'élève favorise le sentiment qu'il a son mot à dire dans ses apprentissages. Cette perception de contrôlabilité est une source importante de motivation ». (Viau, 2005, p.4)

En outre, l'apprenant doit surtout prendre en compte le potentiel de cet outil. Cependant, étant donné la variété des lieux d'application de l'ordinateur, présent dans tous les milieux, notamment dans le milieu familial, les élèves sont censés déjà savoir à quel point maîtriser celui-ci joue un rôle prépondérant tout au long de la vie.

Avant d'aborder un nouveau chapitre, nous finirons cette partie sur une citation optimiste de F. Mangenot (2001, p.74) qui vient conclure notre analyse:

« Dans tous les cas, c'est sans doute quand sont associés le savoir-faire d'un enseignant, la richesse des ressources multimédia et une certaine autonomie chez l'apprenant que l'on peut s'attendre à une utilisation

optimale de l'ordinateur dans l'apprentissage des langues : étudiants comme professeurs doivent être formés à de nouveaux modes d'apprentissage. On n'apprendra jamais une langue avec un système informatique, mais il serait dommage de ne pas profiter de ceux-ci pour rendre les plus attrayants, plus authentiques, plus autonomisants ».

2.4. Etat de l'art : l'existant au niveau des TICE en - FLS/FLSCO-

A la différence du FLE et du FLM pour lesquels les ressources numériques (en ligne et hors ligne) foisonnent, le FLS-FLSCO est une discipline encore « pauvre » dans ce domaine. De plus, selon F. Delarue (2005) il semblerait qu'un petit nombre d'enseignants de FLS utilisent le multimédia. A la question *Pourquoi si peu de cas est fait des TIC en FLS ?* L'auteur émet des hypothèses sur les causes possibles de cette situation, il cite entre autres : « la fracture numérique qui touche ce public, la peur d'ajouter à la difficulté un code supplémentaire, la rareté des ressources et le manque de formation des enseignants spécialisés ».

C. Beaudoin (2005), lui aussi, signale que les pratiques pédagogiques s'appuyant sur les TIC en FLS sont peu développées. D'ailleurs, il souligne au passage que rien n'oblige les enseignants de FLS à utiliser les TIC et que les recherches dans ce domaine sont quasi inexistantes :

« Pourquoi utiliser les TIC en classe d'accueil ? [...] Il n'y a pas de véritable habitude de ces pratiques, ni de véritables évaluations en terme d'acquisition langagière, et la recherche universitaire dans ce domaine est assez limitée, si l'on excepte les travaux de François Mangenot ou de certaines universités nord-américaines » (Beaudoin, 2005, p. 73)

Pourtant, rappelons encore une fois qu'aujourd'hui la maîtrise des TICE est devenue indispensable pour réussir sa scolarité et plus tard, sa vie professionnelle.

Ayant pour projet de créer un dispositif *en ligne* pour la classe d'intégration du LIFMP, je m'intéresserai exclusivement aux ressources « en ligne ». Ces dernières sont très nombreuses en français langue étrangère et en français langue maternelle. Pour le vérifier, il suffit de taper le sigle « FLE » ou celui d'une classe de niveau (par exemple « CM1 ») sur un moteur de recherche comme Google pour s'apercevoir rapidement de la multitude de ressources correspondantes : plus de 9 millions de résultats pour le terme « Fle », plus de 6 millions pour « cm1 » alors que nous obtenons seulement 26000 résultats pour la recherche « Flsco », ce qui représente moins de 0,50% des autres termes.

En effet, les disciplines FLE et FLM regorgent de ressources de toutes sortes: portails spécifiques et sites web institutionnels ou personnels, blogs, applications diverses, cours en ligne, didacticiels, exercices, etc... Ces ressources s'adressent aussi bien à l'enseignant (information sur les concepts, données pour la classe...) qu'à l'apprenant (consultation de données, cours ou exercices, ludiques ou non...). En outre, notons que beaucoup d'entre elles sont destinées à l'apprentissage et sont créées de façon à être directement utilisables par l'apprenant, en autonomie.

En ce qui concerne le FLS-FLSco, les données sont beaucoup moins abondantes. De plus, l'essentiel des ressources numériques de ces disciplines correspondent essentiellement à des données documentaires : informationnelles et pratiques à destination des enseignants spécialisés (ressources théoriques et pédagogiques pour la classe), la plupart d'entre elles étant pourvues par les sites académiques des CASNAV et les quelques sites personnels d'enseignants de CLIN³⁷.

Nous relevons également quelques portails et sitographies spécifiques au FLS – FLsco (officiels et personnels). Parmi ces portails, deux appartiennent à des sites officiels : Educasources³⁸, Vie-École-Intégration du CNDP³⁹, trois à des sites associatifs : l'APLV⁴⁰, Franc-parler⁴¹, EduFLE⁴² et le dernier est une sitographie personnelle⁴³.

Après avoir observé attentivement ces sites internet, nous constatons le fait suivant : la quasi-inexistence d'activités en ligne (cours ou exercices) spécifiques à l'élève non-francophone. En effet, parmi les quelques portails, sites web ou sitographies qui offrent une classification de ressources en ligne pour l'apprenant de FLsco, la très grande majorité, se base sur des sites de français langue étrangère.

Cependant, malgré le manque d'activités en ligne pour l'élève non-francophone, et si l'on considère que le FLsco est une discipline transversale, empruntant au FLE et au FLM, alors on peut comprendre que les classifications, proposées sur les sites spécialisés cités plus haut, soient réalisées à partir des ressources numériques des deux autres disciplines.

³⁷ Sites de CLIN :

- <http://roland.kara.chez-alice.fr/cw/>
- <http://www.clin-itinerante.com/>
- <http://etab.ac-orleans-tours.fr/ec-st-exupery2-dreux/ClinPresentation/sommaire.htm>,
- http://pascaledubois.fr/CLIN_St_Paul1/index.php?lng=fr
- <http://demonsaumonde.free.fr/index.htm>
- <http://clincri.free.fr/index.htm>
- <http://lyceeleonarddevinci.flesm.info/>
- http://ecoledesjuliettes.free.fr/Cycle_CLIN.html

³⁸ « Educasources » est la base des ressources numériques en ligne sélectionnées et décrites par le SCÉRÉN-CNDP - <http://www.educasources.education.fr/selectthema.asp?ID=135360>

³⁹ VEI, Accueil et scolarisation - CNDP: Centre National de Documentation Pédagogique. http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/vei/acc_scol/accueil.htm

⁴⁰ Section FLS du site APLV (Association des Professeurs de Langue Vivante) <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article387>

⁴¹ Sections FLS du site Franc-parler (Portail de la communauté mondiale des professeurs de français) http://www.franparler.org/annuaire/primos_arrivants.htm - <http://www.franparler.org/annuaire/fls.htm>

⁴² Section FLS du site EduFLE (site coopératif pour les acteurs du FLE) <http://www.edufle.net/-Francais-langue-seconde-ou-precoce->

⁴³ <http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/FLS.htm>

Mais, ce qui nous paraît le plus étonnant est le fait que ces classifications proposées soient si « vagues ». Qu'elles appartiennent aux sites web des Casnav ou à des sites personnels d'enseignants, les plus complètes répertorient uniquement les ressources numériques en ligne par grandes compétences (orthographe, vocabulaire, grammaire, conjugaison,...). C'est-à-dire que sous chaque compétence sont listés un ou plusieurs sites qu'il appartient à l'enseignant d'explorer lui-même afin de trouver le contenu ou l'activité spécifique dont il a besoin.

D'autres même, donnent uniquement l'adresse de sites de FLE, sans plus de précisions quant aux contenus. De plus, ces classifications sont destinées à l'enseignant et ne sont, en aucun cas, utilisables en autonomie par les apprenants. Ce qui nous semble le plus gênant ici est le fait que l'enseignant de FLS-FLSco doit lui-même se rendre sur chaque site référencé et les explorer un par un, ce qui implique automatiquement une perte considérable de temps (propos qui sera corroboré plus loin par l'enseignante de la classe d'intégration).

Et même si Delarue (2005, p. 72) reconnaît la vitalité des Casnav face à la problématique des TIC et du FLS : « la plupart des Casnav possèdent des sites web qui proposent, sélectionnent, produisent des ressources multimédias », il avoue plus loin en faisant référence au FLS « qu'aujourd'hui les méthodologies, outils et ressources propres aux TICE n'ont pas une visibilité suffisante ».

Nous constatons donc, à contrario du FLE et du FLM, qu'il n'existe sur le Web, aucune classification détaillée d'activités en ligne pour l'apprenant de français langue de scolarisation.

Par ailleurs, bien que le support que nous ayons choisi pour la classe d'intégration fasse partie de la catégorie des ressources numériques « en ligne », notons cependant, dans la catégorie des ressources « hors ligne », la présence de deux cd-roms éducatifs intéressants à destination des élèves du primaire. En effet, l'accès aux données en ligne dépend d'une connexion Internet qui peut parfois être l'objet de dysfonctionnements (problèmes avec le fournisseur d'accès, impossibilité d'accès aux sites...). Aussi, nous décidons, en amont, de prévoir des supports « de secours » en cas de bogue Internet.

Tout d'abord, même si les programmes qu'il contient n'ont pas été conçus pour un public non francophone, signalons la présence dans les librairies des Casnav du cd-rom *Accompagner un élève non-francophone : Logiciels éducatifs* (2004)⁴⁴ édité par le Casnav de Nancy-Metz, regroupant une compilation de petits logiciels éducatifs et utilitaires téléchargés sur Internet et classés par domaines (vocabulaire, conjugaison, grammaire...). Puis, notons la sortie récente d'un autre cd-rom d'apprentissage du FLS, intitulé *Entrez dans la langue française* (2008) édité par le CRDP de Grenoble. A la différence du premier cd-rom, celui-ci a été conçu spécifiquement pour les élèves

⁴⁴ *Accompagner un élève non francophone : logiciels éducatifs* [CD-Rom]. Metz : CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, Dugand, Patrick, 2004.

nouvellement arrivés. Ce dernier propose des activités textuelles, visuelles et sonores très variées et très bien conçues. Il peut être utilisé en autonomie. Soulignons au passage que le classement des contenus du cd-rom *Entrez dans la langue française* fera partie des quatre documents sur lesquels nous nous baserons pour construire notre outil en ligne.

2.5. Conclusions

Cette analyse approfondie du cadre théorique nous permet d'envisager les TIC comme des outils favorables à un meilleur apprentissage du FLSCO en classe d'intégration. Dès lors qu'elles sont utilisées dans un cadre spécifique où l'apprenant et l'enseignant adoptent un rôle différent du traditionnel face à face pédagogique, les TIC deviennent un levier majeur de l'inhibition et une source de motivation certaine.

L'hypothèse posée est que de meilleurs apprentissages résulteront et une nouvelle dynamique sera mise en place dans la classe d'intégration grâce à certains apports qui s'accompagnent d'une intégration raisonnée des TIC. D'un côté, nous postulons sur le fait que seront renforcées chez l'apprenant : sa motivation, son autonomie, son envie d'écrire et son estime de soi. De l'autre, la mise en place des TIC impliquera pour l'enseignante une meilleure gestion de sa classe grâce à l'apport d'une pédagogie différenciée et d'outils de travail plus pertinents.

Après avoir fait état des activités multimédia existantes pour l'apprentissage du FLSCO, nous avons remarqué un renvoi systématique vers des sites web appartenant au domaine du FLE. En effet, la pénurie d'activités en ligne spécifiques au FLSCO nous oblige à puiser parmi les ressources du FLE et du FLM. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que le FLSCO est une discipline à part entière, avec ses contenus propres. Par conséquent, un tri rigoureux et minutieux doit être opéré parmi les multiples ressources qui se présentent. Par ailleurs, au-delà de cette situation délicate, nous avons surtout relevé l'absence de classifications détaillées d'activités en ligne pouvant être utilisées dans le cadre d'une classe accueillant des élèves non francophones. Les recherches parmi des données vaguement répertoriées et/ou dispersées engendrent une perte de temps pour l'enseignant de FLSCO et rendent l'utilisation du multimédia peu attirante.

Enfin, puisqu'il n'est pas question ici de re-crée un outil qui existe déjà, nous jugeons utile de mettre en place un dispositif « nouveau », dans le sens où il regroupera, selon une programmation et un classement précis, les activités en ligne pouvant être utilisées dans le cadre d'un enseignement-apprentissage du FLSCO. Notre souhait est d'offrir à l'apprenant de la classe d'intégration un support adéquat, regroupant uniquement des ressources spécifiques à son objet d'apprentissage : le français de l'école.

3. NAISSANCE, ÉLABORATION ET ÉVALUATION DU DISPOSITIF EN LIGNE

Comme l'indique de façon juste C. Gautellier (2001) dans *Apprendre avec le multimédia et Internet*, ce qui importe avant tout lorsque l'on décide d'intégrer les TIC en classe, c'est l'existence d'un projet défini « pour que l'innovation technique se traduise en innovation pédagogique » (Ibidem, p.164). Par ailleurs, Gautellier (2001) souligne que ce nouveau projet doit être en articulation avec le projet global d'établissement. Cette condition nous a semblé indispensable. C'est pour cette raison que nous avons tenu à être au plus près du projet d'établissement du LIFMP avant toute réflexion sur un quelconque outil de remédiation. Ainsi, au cours des chapitres précédents, nous nous sommes attelés à faire émerger un projet « identifié, coconstruit et problématisé » (Ibidem). En effet, rappelons que l'utilisation des TIC ne doit bien évidemment pas se limiter « au seul fait d'utiliser une machine, avec une souris et un clavier à la place d'un crayon » (Carrier, 2001, p. 31).

Ce n'est qu'une fois cette phase terminée que nous avons pu commencer à réfléchir à sa création. Aussi, nous aborderons à présent toutes les phases qui nous ont conduits à l'élaboration et l'évaluation du dispositif. Seront abordées respectivement les phases de préparation, de mise en place et d'essai puis d'évaluation

3.1. Phase préparatoire

3.1.1. Départ difficile: conditions d'élaboration sur place

Avant toute réflexion sur la construction du dispositif en ligne et au-delà de la forte hétérogénéité de la classe, il m'a fallu prendre en compte plusieurs difficultés.

Tout d'abord, rappelons que la classe d'intégration n'est ni une CLIN ni une CLA. En effet, il faut considérer d'une part que le français est uniquement langue de scolarisation et non langue seconde et d'autre part, les élèves non francophones passent la plupart du temps scolaire en classe de référence et ne viennent en classe d'intégration que quelques heures par semaine. Toutefois, elle joue le rôle de ces deux dispositifs dans le sens où l'enseignante accueille des élèves allant du primaire au lycée. Au-delà des différences de niveaux entre les élèves, nous avons aussi dû prendre en compte leurs différences d'âge. Les ressources devant être variées afin de contenter les deux publics (primaire ou secondaire), le temps consacré à la recherche consacré à la recherche s'est donc vu doubler.

Ajoutons à cela le fait que la classe d'intégration ne possédait pas d'ordinateur avant la mise en place du projet. Même si le LIFMP dispose d'un nouveau parc informatique comptant une

vingtaine de PC et une dizaine d'ordinateurs portables, j'ai tenu à ce que des ordinateurs soient présents au sein même de la classe. En effet, il a déjà été signalé dans les paragraphes précédents que la présence de l'équipement informatique dans la classe est une des conditions principales pour une utilisation novatrice des TICE. Comme l'indique Mme De Nuchèze au cours d'une de nos conversations écrites : « Pour ce qui est de la motivation des enfants dans le domaine des TICE, elle est avérée; mais si les ordinateurs ne sont pas dans la classe, tout restera lettre morte »⁴⁵. Cependant, lorsque j'ai demandé au chef d'établissement s'il était possible d'obtenir quelques ordinateurs pour la classe d'intégration, ma requête a été refusée. Face à cette réponse négative, le projet semblait totalement remis en cause. Cependant, quelques semaines plus tard, lors d'un conseil des maîtres, deux professeurs des écoles des classes de référence ne se servant pas de leur ordinateur en classe, ont proposé de nous les céder. Même si nous n'avons obtenu que deux ordinateurs usagés, sans ces dons, le projet n'aurait pu voir le jour.

D'autre part, l'absence de financement pour le projet m'a conduite à me tourner vers des ressources numériques gratuites, souvent moins intéressantes que les ressources payantes. Puiser dans ce type de ressources revient à puiser dans « les cédéroms ou sites Internet réalisés avec des budgets insuffisants présentant rarement à la fois des supports riches et des activités ouvertes » (Mangenot, 2001).

De plus, le manque d'étayage sur place m'a contrainte à agir et à faire des choix seule, au risque d'être dans l'erreur.

Enfin, la plus grande difficulté a résidé dans l'absence de document d'appui. L'enseignante utilisant une progression trop imprécise, éloignée des objectifs visés par le FLSCO (cf. annexe 6), mon premier travail a donc consisté à bâtir avec elle une progression précise et détaillée, spécifique à la langue de scolarisation ; un guide incontournable nous permettant d'aller dans la bonne direction.

3.1.2. Création d'un document d'appui

Rappelons que la compétence à travailler en priorité en FLSCO est la compréhension (cf. §1.4.1) et que pour cela, l'accent est mis sur l'acquisition du lexique dans toutes les matières scolaires. La question des bases linguistiques à apporter aux élèves non francophones est abordée par l'AEFE (2006) dans le compte-rendu du *Séminaire Français Langue de Scolarisation*. Selon les auteurs, il faut centrer son enseignement sur le lexique et non sur l'acte de langage :

« L'accent est souvent mis sur l'acquisition de la structure syntaxique. Il semble que cela ne soit pas la méthode la plus efficace car le problème premier est majoritairement celui du lexique. La méthodologie est

⁴⁵ Propos tiré d'une conversation échangée par courriel au mois de mars 2009 avec Mme Violaine De Nuchèze, Professeure des Universités

trop souvent axée sur la syntaxe ou l'acte de langage et non sur le vocabulaire. Une grande diversité lexicale est donc requise pour la scolarisation et le passage à l'écrit ». (AEFE, 2006)

Soulignons également l'importance des DNL (Disciplines Non Linguistiques). Le dernier texte d'orientations pédagogiques de l'AEFE, *Le français, langue de scolarisation, pour les élèves du second degré (2008)* souligne que « chaque domaine d'enseignements doit contribuer efficacement à la maîtrise du français dans la mesure où il fait appel à un lexique, à des actes de langage oraux et écrits ainsi qu'à des discours qui lui sont spécifiques ».

Par ailleurs, comme le signalent Verdhelan-Bourgade (2002) et Vigner (2009), le Français Langue Seconde (*incluant le français langue de scolarisation*) ne dispose pas encore d'une vraie méthodologie. L'enseignant doit construire lui-même sa progression.

« A l'exception d'une production destinée à l'enseignement secondaire, il n'existe pas de manuel consacré à l'organisation et à la mise en œuvre de ces apprentissages. Il revient au professeur de bâtir son projet de formation, d'en rassembler les éléments significatifs par rapport à ce que sont ses élèves, de bâtir une progression et de le mettre en œuvre dans une activité de classe qui est tout sauf simple ». (Vigner, 2009, p.217)

En effet, une seule méthode de FLS/FLSco existe. Celle-ci s'adresse aux élèves du secondaire (*Cf.: Entrée en matière – Hachette, 2005*). Aussi, j'ai conseillé à l'enseignante de la commander au plus vite afin d'avoir enfin un document de référence sur lequel s'appuyer en ce qui concerne le second degré.

Partant de ces constats, je me suis mise lancée dans la recherche de documents sur la Toile afin de trouver une progression adaptée pour les élèves du primaire. Après avoir exploré minutieusement tous les sites faisant référence au FLSco et après avoir pris connaissance de toutes les progressions proposées ça et là, j'ai décidé de réaliser une synthèse de quatre documents. Cette synthèse s'appuie en grande partie sur la progression suggérée par la recherche-action suivante :

- *Le français au service des apprentissages scolaires* (Recherche menée par le Casnav de Paris dans le cadre de l'élaboration d'une brochure ministérielle)

Par ailleurs, elle a été complétée et enrichie par les trois documents suivants :

- *Le français langue de scolarisation en France* (De Nuchèze.V, 2006)
- *Le Petit Lexique de Français Langue de Scolarisation* (Casnav de Franche-Comté)
- «*Entrez dans la langue française* » (Cd-rom, CRDP Grenoble, 2008)

Les contenus sont classés de la façon suivante :

- Lexique

1. Le lexique de l'école et de la classe
2. Le lexique au service de toutes les disciplines
3. Les contenus spécifiques aux DNL⁴⁶ (littérature, mathématiques, histoire, géographie, éducation civique, sciences expérimentales et technologie, éducation artistique et musicale, éducation physique et sportive)

- Grammaire - Orthographe

- Conjugaison

- Phonétique

Ce document d'une dizaine de pages est disponible en Annexe 8.

3.1.3. Analyses diagnostiques de l'utilisation de l'ordinateur auprès des élèves et de l'enseignante.

a. Analyse auprès des élèves

Suite à la conception du document d'appui, j'ai réalisé un sondage auprès des acteurs de la classe d'intégration, portant sur leurs approches par rapport aux nouvelles technologies. En effet, comme le signale D. Long (2005, p.10), « l'élève sera motivé à l'apprentissage accompagné d'un ordinateur s'il se croit habile à l'utiliser ». L'auteur rappelle qu'avant d'utiliser le multimédia en classe, il faut mesurer chez l'élève ses capacités à manipuler un ordinateur mais aussi la perception qu'il a de ses capacités. D. Long parle d'« évaluation subjective de ses propres capacités ». Il semblerait que, plus un individu se sent capable de performer dans un domaine, mieux il performe. Ainsi, au sein du questionnaire, disponible en Annexe 9, deux types de questions se sont succédé: des questions d'ordre qualitatif et d'ordre subjectif. Le niveau de français des élèves n'étant pas suffisant, le sondage a été réalisé dans la langue maternelle pour la majorité des élèves.

Les questions 23 à 34, plutôt d'ordre objectif, nous renseignent sur l'utilisation de l'ordinateur par l'élève en milieu scolaire et à la maison. Nous apprenons tout d'abord que tous les élèves sauf un, ont en moyenne 2 ordinateurs dans leur foyer et que, pour la moitié d'entre eux, un de ces deux ordinateurs leur appartient.

Presque tous ont accès à Internet chez eux. Plus de la moitié ne surfe que sur des pages web en espagnol et le reste déclare surfer en français et en espagnol. Toutefois, on se réjouit d'apprendre

⁴⁶ DNL: Discipline Non Linguistique

qu'à l'école ce taux s'inverse, puisqu'un seul élève dit consulter Internet uniquement en espagnol, les autres attestant en français.

À l'école comme à la maison, les élèves utilisent l'ordinateur environ une à deux fois par semaine. Pour une bonne moitié, l'ordinateur est utilisé en autonomie complète à la maison. Cependant, dans le cadre de l'école, c'est l'autonomie guidée qui l'emporte (l'enseignant est dans la salle et adopte le rôle de tuteur). Le traitement de texte, les recherches et les exercices en ligne sont les principales tâches réalisées par les élèves en salle informatique ou au CDI en complète autonomie tandis qu'à la maison, on observe qu'une moitié des élèves seulement utilise l'outil informatique comme aide au travail scolaire. Les autres avouent s'en servir en tant que loisir ; les activités préférées étant les jeux vidéos et la communication (*chat, forums, courriel*).

Pour savoir si les élèves connaissent bien l'outil informatique, les réponses données à la question 35 (*Nomme trois composants de l'ordinateur*) nous permettent d'en avoir une première idée. Sans aucune hésitation, tous les élèves ont désigné 3 parties de la machine. Certains élèves du primaire sont allés jusqu'à nommer 6 composants.

Après avoir interrogé les élèves sur l'équipement en lui-même et les pratiques qu'ils en faisaient, j'ai voulu m'intéresser aux représentations qu'ils avaient de l'outil informatique en lien avec l'apprentissage. En premier lieu, il leur a été demandé de faire un rapide brainstorming autour des mots « ordinateur » et « Internet » (cf. questions 1 et 2). 11 élèves sur 17 ont répondu par des mots se référant au ludique, la moitié par des mots renvoyant aux logiciels de communication et un tiers par des termes renvoyant à l'apprentissage.

Puis, lorsque la question 36 leur est posée (*Penses-tu que l'ordinateur peut t'aider à apprendre ?*), nous faisons le constat qu'une grande partie des apprenants semblait être déjà convaincu des avantages de l'outil informatique car même si un tiers des apprenants est resté dubitatif et a répondu par « un peu », deux tiers d'entre eux ont répondu par un « oui » manifeste.

Ensuite, la question 37 a introduit le projet d'intégration du multimédia en classe (*Est-ce que tu aimerais utiliser l'ordinateur en classe d'intégration ?*). Bien que 4 élèves aient répondu par « un peu » et 2 par « pas du tout », on a découvert avec satisfaction que plus de la moitié des élèves (11/17) semblait enthousiaste au projet en répondant par « oui » ferme. Enfin, lorsqu'on leur a demandé quel type d'activité ils aimeraient faire avec l'ordinateur en classe d'intégration, 8 références ont été faites au jeu (ludique et ludo-éducatif), 6 à la production écrite et 6 à la compréhension orale.

À ce stade du projet et après l'analyse des éléments de réponses, nous sommes en mesure de dire qu'une grande partie des apprenants a une assez bonne connaissance de l'outil, est capable de

le manipuler et a conscience de ce qu'il représente en terme d'apprentissage. Ces premiers constats positifs sont plutôt encourageants.

b. Analyse auprès de l'enseignante

Il m'a fallu ensuite questionner l'enseignante sur ses connaissances de l'outil informatique et les pratiques qu'elle en faisait. En effet, Poyet (2009. p.4) dans *Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ?*, cite une étude datant de 2006, menée en France auprès des enseignants, et portant sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire. Les résultats ont fait ressortir une vision très positive du corps enseignant face aux nouvelles technologies. Ceux-ci notent entre autre un accroissement de la participation des élèves et une plus grande concentration. Cependant, d'un autre côté, l'analyse montre « une forte méconnaissance des possibilités offertes par les TIC et une vraisemblable sous utilisation [...] donc peu d'impact des TIC au plan des méthodes pédagogiques » (*Ibidem*). On constate qu'il en résulte souvent des pratiques dominantes peu innovantes. Ce constat a été vérifié auprès de l'enseignante de la classe d'intégration au travers du questionnaire disponible en Annexe 5.

Les questions 34 à 40 nous renseignent sur ses compétences et son utilisation des TIC. Tout d'abord, on apprend que celle-ci n'a pas bénéficié de formation technique, qu'elle a rarement recours à l'ordinateur ou Internet pour la préparation de ses cours ou la recherche pédagogique et qu'elle n'utilise pas les TIC en classe avançant la raison suivante : son manque de formation et de connaissance. Toutefois, à la question 35 : *Les TIC sont-elles une aide pour la conception de vos cours ?*, elle répond « plutôt » et à la question 37, elle qualifie le multimédia d'« outil ». Puis, lorsqu'on lui demande si elle envisagerait d'intégrer les TIC comme support supplémentaire de ses cours, elle répond à l'affirmative. Enfin, à la question 40 : *Intégrées aux séances, pensez-vous qu'elles pourraient favoriser une meilleure acquisition de la langue ?*, l'enseignante coche la case « oui, beaucoup ».

Les éléments de réponses de l'enseignante nous font penser que celle-ci ne se sent pas experte dans l'utilisation du multimédia en classe, en grande partie à cause de son manque de formation en la matière. Mon rôle consistera donc à lui apporter pas à pas une première formation technique. Il me faudra également, comme le rappellent Depover, Karsenti & Komis (2007) lui « montrer comment les TIC peuvent être intégrées à des contextes spécifiques d'enseignement ». En effet, Poyet (2009) ajoute que les compétences de l'enseignant dans le domaine jouent un rôle très important sur la pertinence et l'efficacité de l'intégration des TIC. Ces propos sont confirmés par C. Depover, T. Karsenti & V. Komis (2007, p.181-182). Les auteurs citent les travaux de Depover et Strebelle (1996) :

« Beaucoup d'études ont montré que l'efficacité pédagogique des NTIC dépend davantage de la capacité des enseignants à intégrer et à mettre en scène les nouvelles technologies dans un contexte pédagogique pertinent que de l'infrastructure informatique disponible ».

Nous l'avons déjà abordé précédemment, le monde enseignant éprouve des difficultés à intégrer les TIC dans la pratique pédagogique (cf. 2^{ème} partie § 2.1.3). Parmi les causes de ces difficultés, il existe plusieurs obstacles que Depover, T. Karsenti & V. Komis (2007, p.181-182) divisent en deux grands groupes : les *facteurs externes* (liés à l'école, à la société) et les *facteurs internes* (liés à l'enseignement ou à l'enseignant). Les facteurs externes placent souvent le problème de l'équipement au premier plan. Il est vrai que la formation technique ne suffit pas. De plus, les stages en la matière semblent avoir peu d'impact sur les enseignants. La littérature scientifique met plutôt en évidence « le rôle clé des facteurs psychosociaux dans l'usage des TICE en salle de classe » (Ibidem).

C'est pourquoi les auteurs ajoutent les *facteurs internes*. Ils citent entre autres, le manque de temps, le faible sentiment de compétence, l'anxiété, les difficultés liées à la gestion de la classe, la motivation ou encore les attitudes face à l'utilisation des TIC. L'anxiété, plusieurs fois nommée, est décrite comme un des premiers obstacles : « On remarque également que l'anxiété liée à l'utilisation de l'ordinateur (la peur que quelque chose ne fonctionne pas) est un facteur explicatif important de la non-utilisation des TIC » (Ibidem, p.182). Plus tard, je me rendrai compte de l'importance de ces facteurs psychosociaux, notamment lorsque l'enseignante me confiera à l'oral son sentiment de dépassement et ses peurs face à l'utilisation de l'outil informatique en classe.

3.1.4. Premières réflexions sur l'outil en ligne

Rappelons ici que ce projet consiste à réaliser un outil « nouveau » (cf. *Conclusions* §2.5). La réalisation de l'« état de l'art » des activités en ligne pour le français de scolarisation nous a montré l'imprécision des sitographies FLS/FLSco, au sens où celles-ci ne sont pas assez détaillées et engendrent une perte de temps pour l'enseignante. Répétons-le une fois de plus, l'hétérogénéité de la classe d'intégration est difficile à gérer par l'enseignante. De plus, les analyses diagnostiques des acteurs de la classe font apparaître entre autres chez l'enseignante son insécurité face à l'utilisation des TICE. L'objectif réside alors dans la création d'un outil complet, pratique et facilement utilisable, que l'enseignante puisse utiliser à la carte, selon les besoins des élèves. Nous nous orientons également vers la conception d'un dispositif spécifique au FLSco, pouvant être utilisé aussi bien par le professeur que par un élève lecteur. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, cet outil spécifique regroupera selon un classement précis, les activités en ligne propres au français de scolarisation, et ceci afin que l'enseignante et l'apprenant puissent accéder

rapidement et facilement à l'activité qu'ils recherchent. En effet, à la question 36 de l'Annexe 5 (analyse diagnostique de l'enseignante) *Eprouvez-vous des difficultés dans la recherche d'informations précises sur Internet ?*, l'enseignante répond affirmativement en argumentant qu'elle passe trop de temps sur le web et que, bien souvent, ses recherches se soldent par un échec.

Il est également prévu de proposer différents types d'activités pour chaque notion (exerciceurs seuls ou exerciceurs précédés de tutoriels, ludiques ou non) et de créer un livret de suivi à remplir en autonomie, et ceci afin de permettre aux élèves de faire des choix. C'est pourquoi, de temps à autre, il sera proposé aux élèves les plus âgés de choisir leurs activités en fonction de leurs besoins et de leurs envies. En effet, Hirschsprung (2005, p. 25) évoque son regret de constater le manque de sites internet et logiciels éducatifs intégrant des principes novateurs et au contraire, d'en voir beaucoup faire preuve d'« une grande directivité » et d'« un cadre coercitif », éloignant l'apprenant d'un processus d'apprentissage plus libre et dans lequel l'élève joue un rôle décisif. Cependant, elle ajoute qu'il ne s'agit pas non plus de laisser l'apprenant « s'égarer ». Elle préconise de guider l'apprenant dans son processus d'apprentissage afin d'éviter qu'il se perde. L'auteure précise plus loin que, de cette manière, on travaille efficacement dans un objectif d'autonomisation :

« On aide [l'élève] à acquérir les outils qui lui permettent de mieux cerner ses difficultés et d'y remédier en choisissant lui-même le support et la partie du support qui lui semble le mieux répondre à son problème ». (Ibidem)

Concernant la création d'un espace en ligne réservé à la publication des travaux des élèves, nous avons déjà évoqué plus haut les nombreuses raisons qui nous ont poussés à faire ce choix. Parmi ces raisons, nous avons postulé sur une plus grande motivation de l'écrit et une plus grande valorisation du travail de l'apprenant. Ajoutons que, même si certains supports en ligne paraissent très sécurisants, ils n'apportent rien au développement de l'autonomisation de l'élève, puisque l'élève « n'y fait rien ».

C'est donc au travers de la mise en place d'une rubrique « à eux » que nous donnerons la parole à l'apprenant non-francophone. O. Chevenez (2001) souligne avec regret dans *Apprendre avec le multimédia et Internet*, la multitude de sites scolaires qui sont apparus sans aucun projet et dépourvus d'un quelconque intérêt pour l'élève :

« On a vu se multiplier des sites scolaires affligeants, jetés comme des bouteilles à la mer dans l'Océan du Web. Sans projet réel, leur existence se justifiant par le seul savoir-faire manipulateur, pour pouvoir dire "on a fait un site". Mais ni la parole de l'élève, ni le souhait de la découverte de l'autre [...] n'en constituent la finalité. Je me demande parfois si on ne cultive pas plus le narcissisme des auteurs, des enseignants, du chef d'établissement qu'une véritable éducation à l'encontre de l'autre ». (Ibidem, p.99)

En effet, rappelons-le, la production d'hypertexte avec les apprenants donnent en général des résultats plutôt gratifiants, comme en témoigne l'article « *Créer un site Internet* » de C. Beaunis (2003) déjà cité plus haut, et les propos de P. Galland (2001) dans *Apprendre avec le multimédia et Internet* :

« Les enfants d'une année sur l'autre, revendiquent la fabrication de leur site ou de sites thématiques. La mise en ligne de ceux qu'ils ont faits a permis de se voir ou de voir son travail à l'écran, ensuite de recevoir des réactions des gens qui l'ont consulté ». (Galland, 2001, p.148)

En somme, nous tenterons de proposer un support ergonomique que l'élève appréciera pour tous les avantages qu'il devra présenter : attrayant, ludique, facile d'accès où l'élève pourra, sans peur d'être jugé, choisir son activité, s'exprimer sur un espace personnel, tâtonner, échouer et retenter dans un climat de confiance et de sécurité où le temps n'est pas compté; gage d'une meilleure appropriation du français de scolarisation.

3.1.5. Repérage et classification de l'existant

a. Repérage des ressources en ligne

La phase de repérage et de tri s'est écoulée en deux parties. Dans un premier temps, il a été question de repérer tous les sites contenant des activités en ligne étant susceptibles de nous intéresser. Puis, dans un deuxième temps, il a fallu explorer un par un chacun de ces sites dans l'objectif de repérer les activités pertinentes pouvant être exploitées en classe.

La première étape a porté sur l'analyse des activités en ligne proposées par les sites de FLSCO et l'analyse des portails spécialisés en FLE et en FLM. En effet, la réalisation de l'état de l'art ayant souligné l'insuffisance des ressources TIC dans le domaine du FLSCO, j'ai dû diriger mes recherches en grande partie vers les ressources numériques appartenant au domaine du FLE et du FLM afin de trouver suffisamment d'activités sur lesquelles m'appuyer. Vigner (2001, p.26) explique les raisons de la pénurie d'exercices propres au FLS-FLSCO de la façon suivante: « Le FLSCO, à la différence du FLM et du FLE, n'a pas engendré d'exercices ou de familles d'exercices qui lui soient propres. Il ne vit que d'emprunts ».

Qui plus est, le Web, immense bibliothèque contenant des milliards de documents, est devenu le support d'une large gamme d'activités en tout genre. Outre le fait que ces informations soient nombreuses et variées, il est aussi très facile pour un internaute de s'y perdre et de s'y noyer. Rappelons que le nombre de documents apparaissant sur Google pour le terme « flsco » est de 19,800 !

C'est la raison pour laquelle je me suis tournée tout d'abord vers les sites spécialisés en FLS/FLSCO cités plus hauts (Cf. §2.4. *L'état de l'art des TIC en FLSCO*). En effet, mon travail a été facilité grâce à ces bibliothèques virtuelles de référence du FLS/FLSCO. Parmi ces dernières, on retrouve entre autres les sites web des Casnav de chaque académie qui proposent des référentiels de ressources

et/ou contenus et fournissent quelquefois des listes de liens vers des sites proposant des activités en ligne pour l'apprenant non-francophone⁴⁷. Hélas, ces derniers, souvent peu nombreux, sont classés en grandes catégories ou bien suivant les 4 compétences du CECRL (Compréhension Ecrite et Orale – Production Ecrite et Orale) et il appartient aux enseignants de les découvrir et de les explorer eux-mêmes. Parmi ceux retenus pour les activités en ligne sur ces référentiels, on trouve un panel de sites spécialisés en FLE (*Franc-parler, Edufle.net, Fle.fr, Clicnet, Au coin du FLE, Lexique FLE, Peinture FLE, Phonétique FLE, Adodoc, Bonjour de France, etc ...*) et d'autres en quantité moindre spécialisés en français langue maternelle.

Après avoir listé les sites proposés par les Casnav et autres sitographies personnelles de FLS, je me suis mise à la recherche de sites spécialisés en français langue maternelle. C'est ainsi que j'ai découvert notamment, un portail très complet pour les professeurs des écoles donnant accès à de très nombreuses ressources classées par discipline et par âge : <http://stephan.free.fr>. De même, pour la partie FLE, j'ai décidé de m'appuyer sur l'excellente mine de ressources et d'activités pour la classe de FLE : <http://www.lepointdufle.net/>, portail qui compte plus de 7000 références gratuites classées de manière très claire.

Enfin, c'est au fur et à mesure de mes recherches représentant de nombreuses heures de travail passées sur la Toile que d'autres liens sont venus compléter et enrichir la liste de départ. Je me suis intéressée tout particulièrement aux produits à faible budget, difficilement repérables et que M. Egly (2001, p.185) appelle « OPNI »⁴⁸. En effet, ces derniers proposent parfois des activités tout aussi intéressantes que celles des sites grand public. Pour ce faire, j'ai procédé à un autre type de navigation, beaucoup moins guidé, beaucoup plus long et soumis à la pertinence des termes tapés dans les moteurs de recherches. Comme l'explique M.Egly (2001, p.185) dans *À propos du nouveau machinisme éducatif*, tiré du livre *Apprendre avec le multimédia et Internet*, l'inventaire des ressources existantes sur Internet est un exercice difficile:

« L'inventaire est une tâche sans fin, dans la mesure où le nombre de produits de l'édition électronique s'accroît en permanence. [...] C'est une tâche difficile aussi, car si les grands centres de production font régulièrement connaître les nouveautés, les produits nés de petits budgets, ou étroitement spécialisés, ne sont repérés que par un faible nombre d'utilisateurs, et fort souvent au hasard de la "chasse aux OPNI". »

De même, dans son article *Adieu à Gutenberg*, tiré du livre *Apprendre avec le multimédia et Internet*, J. Clément (2001, p.18) illustre très bien ce type de recherche de l'information sur la Toile en comparant l'internaute à un pêcheur:

« Il y a deux façons d'y chercher l'information : soit on est comme le pêcheur qui jette ses filets depuis la rive ou depuis son bateau et trie ensuite ce qu'il a ramené (c'est la méthode des moteurs de recherches sur Internet),

⁴⁷ Exemples :

- la sitographie du 1er degré du Casnav de Grenoble :

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/articles.php?lng=fr&pg=223

- la sitographie du Casnav de Nancy-Metz : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/primo_sito.htm

- la sitographie du Casnav de Lille : <http://www.ac-lille.fr/pedagogie/casnav/download/2-18.pdf>

⁴⁸ OPNI: Outil Pédagogique Non Identifié

soit on pratique la pêche sous-marine en se mettant à l'eau et en se fauflant à travers les récifs pour découvrir les paysages qu'ils nous cachent (c'est la navigation hypertextuelle) ».

Au vu du nombre de liens enregistrés en tant que « favoris » dans l'explorateur Internet de mon ordinateur (environ 300), j'estime le nombre de sites visités lors de la première phase de repérage à plus du double, soit plus de 600 sites parcourus.

Lors de la seconde phase de l'inventaire, j'ai pris conscience du travail considérable qui m'attendait. C'est à ce moment là, que la décision a été prise de suivre peu ou prou la progression du document d'appui créé en amont (*cf. Annexe 8*). Après avoir pris conseil auprès de Mme De Nuchèze, la catégorisation adoptée dans la synthèse de documents semblait convenir pour baser les recherches d'activités en ligne.

La première ébauche de plan pour le futur support se dessinait de la façon suivante:

- *une rubrique pour l'enseignante contenant des ressources théoriques et pédagogiques.*
- *une rubrique pour la publication de ses travaux.*
- *deux ou trois rubriques d'activités en ligne plus ou moins distribuées selon la progression adoptée par le document d'appui (1. Lexique – 2. Grammaire, Conjugaison, Orthographe – 3. Autres)*

Aussitôt, le travail suivant a consisté à explorer un à un tous les sites retenus et à retenir avec minutie les activités et exercices les plus intéressants. Dès lors, l'objectif final se limitait à insérer au moins un lien vers une activité en ligne appropriée et ceci, pour chaque compétence et/ou sous-compétence de la progression suivie.

b. Critères de sélection suivis

Notons que l'inventaire des ressources en ligne a exigé l'utilisation de références spécifiques. Effectivement, explorer Internet et sélectionner des activités en ligne nous obligent à mener une réflexion sur les critères de recherches et de choix des produits afin que le futur utilisateur dispose d'un support solide. Ainsi, à chaque visite, je me suis imposée un temps de réflexion avant de sélectionner tel ou tel site. Pour ce faire, j'ai suivi les critères de sélection soumis par Hirschsprung (2005, p.69). L'auteure propose d'en suivre quatre afin de choisir un outil adapté:

- « *Le premier critère de sélection est lié au degré de pertinence des produits repérés (cédérom ou sites) par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé.* »

Je devais alors éprouver chaque produit jugeant s'il répondait réellement aux attentes énoncées à savoir s'il était bien un outil au service de l'apprentissage du français de scolarisation et s'il pouvait

être adressé à un public d'élèves non-francophones. Il me fallait également estimer si la forme était suffisamment structurée, si le produit supposait un changement de pratique susceptible de favoriser l'apprentissage, si l'utilisateur était mis en scène et si les animations permettaient de faire agir l'apprenant, etc....

- « *Le second critère touche aux contenus et plus particulièrement à leur validation* ».

Il s'agissait ici d'analyser finement les contenus afin de savoir si l'information était adaptée aux différentes thématiques du programme d'enseignement, donc à la progression adoptée. Devaient être évaluées : la qualité de l'information, son actualité, son adéquation au niveau des apprenants, son niveau de complexité. C'est ici que j'ai pensé à mettre en place un marquage permettant de différencier le primaire du secondaire et ce, pour chaque exercice⁴⁹. En effet, il me semblait évident que présenter les mêmes documents numériques à un élève non lecteur (de cycle 2) et à un élève de lycée serait une erreur. Enfin, pour la validation des contenus, il était indispensable de repérer les fonctions dévolues du dit document (transmission de savoirs et/ou entraînement-renforcement des compétences) et de vérifier si la structure du produit facilitait l'accès aux contenus.

- « *Le troisième critère concerne la validité des sources* ».

Là, il convenait de se demander quels étaient les auteurs des sites (particuliers ou institutions), quelles en étaient les dates de publication, d'actualisation, si le produit bénéficiait de critiques favorables, s'il était recommandé dans les milieux spécialisés, etc....

- « *Le dernier critère s'intéresse aux qualités formelles du site : qualité des médias (son, image, textes, vidéos), de la navigation, de l'interactivité* ». Au-delà de l'évaluation des facilités d'orientation et de repérage, il était question ici de repérer les produits contenant une masse importante d'activités sollicitant simultanément la vue, l'ouïe et la réaction.

Je pense m'être approchée au plus près de la progression sans perdre de vue le public visé au cours de cette sélection, entre autres en m'imposant ces « gardes fous » qui m'ont permis de ne pas me perdre.

⁴⁹ Un **P** bordé de jaune a été utilisé pour marquer les activités se dirigeant aux élèves du primaire et un **S** bordé de vert pour celles s'adressant aux élèves du secondaire.

P (mat/cycle 2) = GS-CP-CE1

P (cycle 3) = élèves lecteur du CE2 au CM2.

c. Types d'activités retenus

En ce qui concerne les données retenues, plusieurs types de ressources ont été choisis. Afin de classer ces dernières, je me suis appuyée sur la taxonomie des *TIC à l'école* réalisée par R. Bibeau (2005). L'auteur classe les ressources numériques générales et les ressources numériques d'enseignement et d'apprentissage en ligne ou hors-ligne en six catégories :

1. Les portails, moteurs de recherches et répertoires.
2. Les logiciels outils, éditeurs, services de communication et d'échanges.
3. Les documents généraux de référence.
4. Les banques de données et d'œuvres protégées.
5. Les applications de formation.
6. Les applications scolaires et éducatives.

Parmi les ressources retenues pour l'enseignante, on trouve essentiellement des ressources de la 1^{ère} catégorie (*portails et répertoires spécialisés*), de la 4^{ème} catégorie (*articles de journaux, banque de sons, lois et documents officiels, manuels scolaires, ...*) et de la 6^{ème} catégorie (*exercices au format Word ou PDF*)

Quant aux ressources pour les élèves, l'essentiel des activités peut être regroupé dans les catégories 5 et 6 (*didacticiels⁵⁰, jeux ludo-éducatifs, cours à distance, dictées interactives, mots croisés, questions, outil d'auto-évaluation, romans virtuels, scénarios d'apprentissage, ...*). Cependant, certaines ressources appartiennent à la 1^{ère} catégorie (*portails d'actualités pour les jeunes francophones, moteurs de recherches pour enfants, ...*), à 2^{ème} catégorie (*logiciels de traitement de texte comme Word ou « la machine à écrire »*), à la 3^{ème} catégorie (*dictionnaires, lexiques, encyclopédies, ...*) et à la 4^{ème} catégorie (*cahiers de chansons et comptines*).

Même si quelques liens vers des forums de discussion francophones ont été fournis aux élèves à titre indicatif, notons que la plupart des ressources choisies pour l'apprenant sont des activités sans échange (consultation de données, tutoriels, exercices, ludique ou non). Cependant, même si les échanges ne sont pas réalisés au travers de l'ordinateur, la partie « travaux des élèves » vient palier à ce manque puisque cette dernière est créée en vue d'échanges oraux entre pairs, camarades des classes de référence et de la classe d'intégration. Précisons également que nous avons retenu sous la rubrique –*Divers*– des liens vers des outils non destinés à l'apprentissage (sites de radios chaînes de télévision, de journaux, de portails, de jeux vidéos francophones, ...).

⁵⁰ Un didacticiel (didactique + logiciel) est un programme informatique relevant de l'Enseignement Assisté par Ordinateur

Il est également important de souligner la différence entre le tutoriel et l'exerciseur. « Le dispositif tutoriel est un logiciel qui aide l'utilisateur à se former sous le contrôle de l'ordinateur sur une matière ou un sujet précis » (Depover, Karsenti & Komis, 2007, p.88). Il vise à transmettre des connaissances et peut se substituer à l'enseignant, ce qui le rend assez peu populaire auprès des professeurs, réticents à se défaire de leur rôle. Par contre, « si le logiciel ne porte pas sur la transmission de nouveaux contenus, mais qu'il est uniquement destiné à l'entraînement de certaines connaissances, on utilisera le terme "*exerciseur*" ». (Depover, Karsenti & Komis, 2007, p.88). Les données sélectionnées pour le dispositif n'ayant pas pour objectif de remplacer l'enseignant dans son activité de transmission des savoirs, très peu de tutoriels seront sauvegardés. Nous chercherons dans notre cas essentiellement des exercices, proposant des activités permettant de pratiquer et de consolider des savoirs, supposés déjà enseignés par le biais de l'enseignement traditionnel. Cependant, le tutoriel et l'exerciseur allant de pair, nous trouverons aussi un nombre important de produits offrant les deux à la fois.

Précisons que ce type d'activités a été choisi pour ces nombreux avantages. En effet, concernant les systèmes tutoriels et les exercices, Depover, Karsenti & Komis (2007, p.88) mettent en avant leur « facilité d'usage » permettant de les utiliser avec des enfants très jeunes, grâce à une « interface simple et intuitive ». Les exercices attendent généralement des « réponses courtes et bien ciblées », évaluées de manière automatique et permettant une « rétroaction (*feedback*) immédiate ». Parmi les ressources retenues pour le dispositif, nombre d'exercices comportent des éléments ludiques et sont appelés jeux ludoéducatifs. Leur but est d'exploiter l'aspect ludique en vue d'atteindre plus facilement l'objectif pédagogique.

Enfin, rappelons que ces systèmes tutoriels et exercices ont aussi leurs imperfections puisque généralement les compétences visées sont de niveau peu élevé et certaines limites sont observées. Par exemple, ils proposent difficilement des activités ouvertes. Cependant, il convient de souligner que ce type d'activités évolue et offre de plus en plus de possibilités multimédias et des modes de présentation plus sophistiqués qu'il y a quelques années. De plus, ce sont les produits qui se prêtent le plus facilement au travail en autonomie, par opposition aux tâches ouvertes qui ne peuvent être évaluées par l'ordinateur et qui requièrent la présence presque obligatoire de l'enseignant.

Le temps pour mener cette tâche à bien, s'est étalé sur 3 mois, de mars à juin. Il a largement dépassé celui que je m'étais fixée au départ, soit une trentaine de jours. Effectivement, j'ai passé une bonne partie de mon stage à affiner mon travail et à combler toutes les rubriques vides. Fin juin, ma mission était accomplie, toutes les rubriques et sous-rubriques de l'outil en ligne étaient complètes. Il semble difficile de donner ici une liste complète de tous les liens retenus, cependant, il

est possible d'affirmer que plus de 180 sites et 788 liens ont été répertoriés et classés ; liens parmi lesquels on retrouve en majorité des activités provenant de sites institutionnels mais aussi de sites particuliers, et appartenant aussi bien au domaine du français langue étrangère⁵¹ qu'au domaine du français langue maternelle⁵² (didactisés ou non).

3.1.6. Choix et création du support

Dès la récolte des premières ressources en ligne, la phase de choix du support en ligne a commencé. Deux options se sont alors offertes: le blog ou le site web. Ayant déjà créé un blog lors de l'année de Master 2, je savais qu'il était possible de trouver des plateformes gratuites d'hébergement⁵³ de ce support sur la Toile. En effet, les fournisseurs proposent plusieurs modèles ou format de création permettant de créer un blog très facilement. Cependant, le blog est un journal antechronologique (la dernière entrée est sur la première page) et peut comporter des pages fixes, néanmoins elles sont généralement en faible nombre. Le blog convient très bien pour un journal de bord ou pour informer mais lorsque le but est d'avoir un contenu construit et structuré, un site web semble plus judicieux et plus pratique. À cet effet, le site web est un ensemble de pages statiques articulées par un menu (généralement une barre latérale) et contrairement au blog, il laisse une grande liberté quant à la présentation des contenus. De plus, il existe désormais de nombreuses plateformes qui hébergent gratuitement les sites web et pour lesquels aucune connaissance en

⁵¹ Voici quelques uns des sites sélectionnés dans domaine du FLE:

<http://personal.auna.com/>

<http://www.francaisfacile.com>

<http://www.zut.org.uk/>

<http://www.learnalberta.ca/content/flbla/index.html>

<http://fslactivities.ca/>

<http://www.education.vic.gov.au>

<http://www.thomsonlearning.com.au/>

<http://lexiquefle.free.fr>

<http://www.bbc.co.uk/>

<http://www.edu365.cat/>

<http://www.languageguide.org/francais>

http://www.frances.profes.net/comun/VerEspecial.asp?id_contenido=34154

www.phonetique.free.fr

⁵² Voici quelques uns des sites sélectionnés dans le domaine du FLM:

<http://histoireenprimaire.free.fr/>

<http://classedece1.free.fr>

<http://www.ortholud.com>

<http://www.professeurphifix.net>

<http://matoumatheux.ac-rennes.fr/>

<http://www.chez-merlin.com/>

<http://www.litteratureaudio.com/>

<http://www.tfo.org/>

<http://www.pépit.be>

<http://www.poissonrouge.com/>

⁵³ Exemples: <http://unblog.fr> , <http://www.over-blog.com> , <http://www.canalblog.com> , etc...

programmation n'est requise. Des forums, des vidéos et tutoriels d'aide en ligne sont prévus pour guider le créateur du site.

En ce qui concerne l'hébergeur, après un survol des différentes plateformes, j'ai décidé de choisir "Wifeo"⁵⁴, d'une part pour ses outils d'aide à la construction (vidéos, tutoriels, forums...) et d'autre part pour sa gratuité, la quasi absence de publicités et ses possibilités de stockage illimité de données.

Quant à l'organisation interne du site web, j'ai opté pour la structure du *portail*. Cette dernière est dite « hiérarchique » car elle se base sur des catégories et des sous-catégories de manière à permettre de naviguer efficacement l'intérieur des contenus. Depover, Komis & Karsenti (2007, p.59) définissent le portail comme « un site contenant des "méta-informations", c'est-à-dire des informations qui guident vers d'autres sites indexés de manière permanente et pertinente ». Plus loin, les auteurs qualifient les portails de « points de départ (c'est-à-dire portes d'accès) pour la navigation sur le Web ». C'est exactement dans ce sens que notre outil se dirigeait. Précisons également que le portail ne contient pas tous les sites dédiés au thème choisi mais seulement ceux que les concepteurs estiment particulièrement pertinents. Ainsi, petit à petit, la structure d'élaboration de notre portail a pris forme et les premières maquettes se sont affinées. La première version du plan du site est disponible en Annexe 10.

Un seul bémol est venu s'ajouter à cette étape : le temps de création. N'ayant aucune maîtrise en création de site web et malgré la présence de nombreux forums d'aide sur la plateforme, j'ai consacré un temps incalculable à la conception de ce portail, affinant chaque jour sa structure et son apparence afin d'en faire un outil agréable, intuitif et d'en faciliter le plus possible l'utilisation.

3.1.7. Entre-temps: Premiers essais du multimédia en classe et réajustement de l'outil

C'est lors de la période de création de l'outil qu'ont été réalisés les premiers essais d'utilisation du multimédia en classe. L'outil n'étant pas encore opérationnel, il a été décidé de commencer l'expérience avec le logiciel « *Entrez dans la langue française* » (CRDP Grenoble, 2008), déjà cité plus haut. Après avoir pris connaissance du fonctionnement et des contenus du cd-rom, les premières séances se sont mises en place. Les activités du logiciel s'adressant à des élèves lecteurs de niveau débutant à intermédiaire, l'enseignante a fait ses premières armes avec des élèves

⁵⁴ <http://www.wifeo.com>

nouvellement arrivés : trois élèves de CE1 (débutants à intermédiaires), 2 élèves de CM1 (intermédiaire) et 2 élèves de 5^{ème} (débutants). Au bout de quelques semaines d'utilisation, les premiers résultats se sont avérés encourageants. D'une part, l'enseignante qui commençait à se réorganiser, déclarait se sentir plus à l'aise dans la gestion de l'hétérogénéité de ses groupes et d'autre part, les élèves participants montraient un réel enthousiasme à utiliser l'ordinateur.

Par ailleurs, au fur et à mesure du temps, je me suis rendue compte que mon objectif était trop vaste. Traiter du primaire et du secondaire à la fois semblait chose compromise. Aussi, en accord avec ma directrice de mémoire, Mme De Nuchèze, j'ai décidé de réduire mon champ d'action et de consacrer le projet essentiellement aux élèves du primaire. Cependant, toutes les ressources s'adressant aux élèves du secondaire, et pouvant être indexées au sein de la classification du portail, ont été conservées et répertoriées suivant la progression adoptée sur le site. À la même période, ce choix s'est vu renforcé suite au constat suivant: les élèves du primaire manifestaient plus d'intérêt que ceux du secondaire alors que certains d'entre eux s'étaient montrés, avant l'arrivée des ordinateurs, démotivés face au projet. Désormais, ils étaient les premiers présents et s'inquiétaient de la date à laquelle leurs travaux seraient publiés. Leur impatience me réjouissait.

C'est également au cours de cette période que l'enseignante a commencé à prendre connaissance du portail. Je prenais en compte au fur et à mesure ces incompréhensions et ces doutes de façon à aussitôt réajuster l'outil afin que celui-ci soit le plus intuitif possible. En effet, vu le peu de connaissances en informatique de l'enseignante, je devais lui livrer un outil « prêt à cliquer » de sorte que celle-ci ne perde pas de temps à naviguer et à trouver ce qu'elle cherchait. En outre, en prévision d'une possible utilisation en autonomie par les élèves en dehors de la classe (seuls ou accompagnés d'un parent pour les non lecteurs), les grands titres des rubriques et sous rubriques ont été traduits en langue d'origine. Puis, précisons que beaucoup d'activités sont difficilement accessibles dès le premier clic. Par conséquent, lorsque le chemin d'accès n'était pas très clair, j'ai accompagné chaque lien d'une phrase contenant les instructions à suivre.

Cette étape a également servi à familiariser l'enseignante et ses élèves avec le logiciel de FLSco cité plus haut, ce dernier offrant des activités de secours afin de pallier à une éventuelle déficience de la connexion Internet. En effet, rappelons malheureusement que l'environnement informatique n'est pas sûr et qu'on y trouve avec fréquence des bogues et autres réseaux plantés...

3.2. Mise en place du dispositif en ligne

3.2.1. Description de l'outil : <http://laclasseidenorma.wifeo.com>

The screenshot shows a web browser window displaying the homepage of the 'Portail de Français Langue de Scolarisation (FLSco) du LIFMP d'Asunción'. The page features a header with the title 'Portail de ressources pour l'enseignant et l'apprenant de la classe de Français Langue de Scolarisation' and a subtitle 'Classe d'intégration du Lycée International Français Marcel Pagnol (Asunción, Paraguay)'. Below the header is a navigation menu with icons for 'ACCUEIL', 'Présentation du site', 'RESSOURCES THÉORIQUES ET PÉDAGOGIQUES pour l'enseignant de FLSCO', 'Les élèves de la classe de Norma', 'Activités pour l'élève LEXIQUE DE L'ÉCOLE ET DES DISCIPLINES SCOLAIRES', 'Activités pour l'élève GRAMMAIRE ORTHOGRAPE CONJUGAISON PHONÉTIQUE', and 'Activités pour l'élève DIVERS'. The main content area includes a welcome message, a description of the portal as a tool for organizing activities, and a 'PLAN DU SITE' section with three sub-sections: 'Ressources théoriques et pédagogiques pour l'enseignant de FLSCO', 'Les élèves de la classe de Norma', and 'Présentation des 3 rubriques d'activités en ligne'.

J.F Rouet dans *Apprendre avec le multimédia et Internet* (2000, p.177) rappelle l'importance de la trame d'un site web en faisant référence aux hypertextes de première génération dépourvus d'ossature:

«...Les premières générations d'hypertexte [étaient] des systèmes totalement délinéarisés, dans lesquels aucune trame rigide ne venait contraindre le parcours du lecteur. [...] Les utilisateurs rapportaient souvent des phénomènes de désorientation et de surcharge cognitive, un sentiment de complexité et de noyade dans

l'information dû entre autres choses à l'absence de repères structuraux qui jalonnent la lecture d'un texte imprimé. »

L'objectif ici étant d'aider le jeune utilisateur non francophone à trouver aisément et rapidement ce qu'il cherche, j'ai travaillé tout d'abord sur l'accessibilité, en essayant de rendre les pages les moins lourdes possibles, de sorte que le temps de chargement d'une page ne dépasse pas les 10 secondes. Ensuite, il m'a fallu choisir un nom pour le site. Les premières idées qui me sont venues à l'esprit contenaient les mots « flsco », « français de scolarisation », « français de l'école », « classe d'intégration »... mais les cédilles ajoutées aux accents, plus l'ajout du *wifeo.com* rendaient toutes les propositions indigestes et difficilement mémorisables. Comment les élèves les plus jeunes arriveraient-ils à retenir une adresse si compliquée ? On sait qu'une url doit être simple et intuitive. C'est en écoutant chaque jour les élèves appeler l'enseignante par son prénom « Norma » et leur lieu d'accueil « la classe de Norma » que l'idée de nommer le site tout simplement « *laclassedenorma* » m'est venue à l'esprit. Ainsi, même si l'adresse complète n'est pas mémorisable immédiatement, si le site est bien référencé, celle-ci peut être facilement trouvée sur un moteur de recherche comme celui de *Google*.

Puis, je me suis attachée à travailler le design et la navigation, en mettant l'accent sur la page d'accueil et en travaillant principalement sur les éléments graphiques servant à illustrer chaque contenu, et ceci dans le but de rendre la navigation confortable, intuitive et cohérente pour les élèves. Le portail a été créé à partir d'un modèle de départ proposé par la plateforme *Wifeo*. J'ai opté pour le modèle le plus simple, sans autre mise en forme qu'une division de la page en 3 zones : l'en-tête située en haut, la barre de menu sur la gauche et le corps de la page occupant toute la partie centrale. En choisissant cette disposition, les annonces publicitaires de la plateforme venaient se placer sous la zone du menu, ce qui les rendait moins visibles. Par ailleurs, le modèle le plus simple m'offrait plus de liberté pour personnaliser la mise en page et ainsi créer un site adapté à son domaine et à ses utilisateurs. Ainsi, j'ai pu réaliser ce dernier à l'image de la classe et de ses élèves en personnalisant entre autres l'image de fond puis le format et le design du menu, les titres, les entêtes, les rubriques, etc...

Le menu principal est divisé en 7 rubriques, dont 5 sont subdivisées à leur tour en sous rubriques.



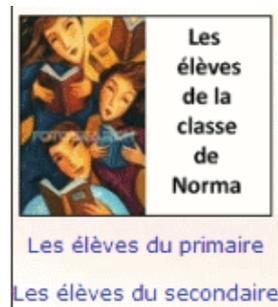
Les deux premières rubriques - **Accueil**- et -**Présentation du site**- ne contiennent pas de sous rubriques. Elles sont en fait de simples icônes renvoyant à une page du site. La page -*Présentation du site*- permet de prendre connaissance du projet qui a donné naissance au site de la classe.

Cependant, chacune des 5 rubriques suivantes dispose de sous rubriques correspondant à une page mère. C'est sur ces pages que toutes les ressources ont été répertoriées et classifiées.

La première -**Ressources théoriques et pédagogiques**- s'adresse à l'enseignante et, comme son nom l'indique, contient des ressources pour l'enseignant de FLSco qui sont classées comme sur l'image ci-contre:



La seconde rubrique - **Les élèves de la classe de Norma**- sert à la publication des travaux personnalisés. Elle est divisée en deux sous rubriques : une pour le primaire et une pour le secondaire.



Les 3 rubriques suivantes englobent toutes les activités en ligne pour les élèves et sont réparties de la façon suivante :



Les deux premières rubriques d'activités -**Lexique de l'école et des disciplines scolaires** - et -**Grammaire/Orthographe/Conjugaison/Phonétique** - suivent la progression adoptée par le document de synthèse déjà cité plus haut⁵⁵, tandis que la rubrique -**Divers**- regroupe des activités plus libres. Par exemple, dans la sous rubrique -*S'informer et communiquer en français*-, l'élève pourra trouver des adresses de forums en vue d'échanger avec des correspondants francophones ou bien des liens vers des radios ou médias francophones. Dans la sous rubrique -*Autres*- il trouvera entre autres, des moteurs de recherche francophones, des tests de langue française et des dictionnaires en ligne.

Le plan détaillé des rubriques et sous rubriques du site est disponible en Annexe 11. Quant à la classification détaillée des activités en ligne, document d'une cinquantaine de pages contenant toutes les adresses web retenues, elle est consultable au format *pdf* directement sur le site de la classe, à l'adresse suivante :

<http://laclasseenorma.wifeo.com/documents/Classificationdtailldesactivitsenligne---documentpapier.pdf>

⁵⁵ Document de synthèse disponible en Annexe 8.



Enfin, je tiens également à préciser que j'ai retenu le menu *accordéon* qui laisse apparaître de façon fixe les sous rubriques lorsque l'on clique sur une catégorie. Ce menu est facile d'utilisation puisque, pour maintenir les sous rubriques visibles, il ne demande pas une aussi grande maîtrise de la souris que celle du menu *déroulant*.

3.2.2. Mise en route et premières observations

En premier lieu, j'ai convenu de distribuer aux parents des demandes d'autorisation de publication des travaux des élèves (exemplaire disponible en Annexe 12). En effet, ceux-ci étaient amenés à contenir des photos, des vidéos et des enregistrements sonores. Notons ici que la prise de photographies et leur diffusion doivent s'effectuer dans le respect des règles relatives au droit à l'image. Sans l'accord des parents, nous n'aurions pu mener le projet à bien. Fort heureusement, aucun parent ne s'est opposé à la reproduction de l'image de son enfant et à la diffusion de ses travaux.

Une fois en possession de ces documents utiles, la phase de diffusion du site a pu commencer. Ont été distribués aux parents et enseignants des billets d'information contenant les explications nécessaires au bon fonctionnement du dispositif en ligne. Ces derniers sont visibles en Annexe 13. Ensuite, dès la mise en ligne des premiers travaux d'élèves, des invitations à « voir » ont été distribuées aux élèves des classes de référence et des affiches ont été collées un peu partout dans l'école (à l'entrée et sur les vitres des classes). Ces documents sont consultables en Annexe 14.

L'intégration du dispositif dans les séances s'est faite progressivement. En ce qui concerne la publication des travaux, elle m'a incombée dans les premiers temps puisque l'enseignante n'était pas encore formée. Quant aux séances de travail en ligne, celles-ci se mettaient en place doucement, alors que le dispositif était encore en construction. L'enseignante me donnait un aperçu de son programme de cours à l'avance et je tentais de trouver pour chaque groupe une petite activité en ligne à réaliser en fin de séance, à titre de réemploi des notions vues. Début avril, une fois les rubriques enrichies d'activités et le dispositif opérationnel, l'enseignante a pu commencer à choisir elle-même ses exercices. Lorsqu'elle recevait des niveaux différents au sein de la même séance, elle optait le plus souvent pour des activités de réinvestissement. Cela lui permettait de s'occuper de

l'autre petit groupe. Puis, elle alternait en milieu de séance. Lorsqu'elle accueillait des élèves de même niveau, les sites contenant des activités de découverte de notions nouvelles offraient la possibilité de s'essayer sur un support différent du livre.

Dès les premières utilisations du site en classe, les réactions observées ont été immédiatement positives, surtout auprès des élèves du primaire. Les exercices, souvent présentés sous forme de jeux, parfois amusants, laissaient fuser des rires dans la classe. Parmi les nombreuses activités ludiques proposées, je me souviens entre autres d'un exercice présenté aux élèves de CE1 et portant sur les parties du corps⁵⁶. Cette activité mettait en scène un robot placé dans une machine à laver que l'élève actionnait et arrêta grâce à un clic. Ce *shaker* secouait le robot dans tous les sens. Une fois stoppée, cette machine lui faisait prendre des positions très drôles. À cet instant, l'élève devait annoncer les noms des parties du corps. Nous avons très vite remarqué que ce type de petits jeux anodins intéressaient les élèves et par la même, entraînait une meilleure mémorisation des notions. Des élèves qui auparavant ne montraient pas d'engouement à l'entrée en classe, arrivaient désormais avec un grand sourire et demandaient à l'enseignante un nouveau jeu de français. La *machine à écrire*⁵⁷, déjà citée plus haut, a également reçu beaucoup de succès auprès des élèves les plus jeunes. Beaucoup d'entre eux ayant du mal à entrer dans l'écrit en temps normal semblaient ici n'éprouver aucune difficulté à produire des textes de plusieurs lignes. Grâce au traitement de texte et entre autres celui-ci, simplifié à l'extrême et additionné de bruitages, certains élèves semblaient s'approprier très vite la frappe au clavier mais surtout manifestaient du plaisir à produire des écrits en français.

Avec la mise en place des ordinateurs et du dispositif, on a pu noter très vite une plus grande motivation chez les élèves, visible notamment au travers de leur arrivée en classe. Dès lors, les élèves se précipitaient à chaque entrée afin d'annoncer qu'ils avaient visité les nouveaux liens publiés ou bien qu'ils avaient consulté un nouveau conte virtuel de la rubrique « *Contes, histoires et chansons* ». En effet, les livres virtuels sont très appréciés des apprenants car ils permettent bien souvent d'avoir accès à des animations au cours de la lecture et la présence du son peut faciliter la compréhension car elle permet un aller-retour entre l'oral et l'écrit. Mais, c'est sans aucun doute la mise en ligne des premiers travaux, visibles dans la rubrique « *Les élèves de la classe de Norma* »⁵⁸, qui procurait aux élèves le plus d'enthousiasme. Certains apprenants comme Jose Félix du CE2, qui selon sa maîtresse ne produisait aucun écrit personnel en classe de référence, a apporté à plusieurs reprises en classe d'intégration des textes écrits de sa main afin qu'ils soient publiés sur le site. Deux de ses productions sont visibles en Annexe 15. Victoria, une autre apprenante peu

⁵⁶ Exercice disponible à cette adresse :

http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect30/no_01/no_01.htm

⁵⁷ Téléchargeable à cette adresse: <http://europschool.net/static.php?op=formation/atelier.txt&npds=0>

⁵⁸ Travaux de la période 2008-2009, consultables à cette adresse : <http://laclasseidenorma.wifeo.com/le-cartable-du-primaire.php>

francophone de CE2, inhibée en classe et s'isolant en récréation a décidé volontairement de fabriquer ses propres cartes d'invitation à consulter la rubrique « *travaux d'élèves* » du site. Puis, elle les a distribuées à ses pairs. Deux élèves (de CE1 et CE2) sont venus annoncer fièrement que leurs parents venaient de leur installer Internet à la maison dans le but qu'ils puissent consulter le site de la classe de Norma. Contrairement aux grands, moins enthousiastes dans la publication de leurs travaux, les apprenants du primaire semblaient très fiers à la vue de leurs travaux en ligne et des affiches ornant les murs de l'école. Il est arrivé que durant certaines récréations, des élèves de l'école se soient arrêtés quelques instants devant les vitres de la classe d'intégration pour observer et lire les articles ou pour noter tout simplement l'adresse du site. Pour les élèves non francophones, souvent « oubliés » en classe de référence, ces petits changements paraissaient tout à coup les revaloriser. D'ailleurs, les nouveaux regards des pairs posés sur l'élève non francophone et l'attraction que suscitaient leurs travaux en ligne n'ont pas été sans interpeller les élèves apprenant l'espagnol chez Norma qui ont manifesté à plusieurs reprises à l'enseignante leur désir d'avoir eux aussi une rubrique sur le site.

Très vite, l'enseignante m'a confiée être surprise des changements si rapides provoqués par l'introduction du site de classe. Elle me signifiait sa satisfaction en avouant que le dispositif lui apportait un grand « plus » dans la gestion des groupes et qu'elle voyait ses élèves les plus inhibés faire d'énormes progrès.

Concernant les travaux réalisés en classe d'intégration et publiés sur le site, j'ai suggéré à l'enseignante de présenter certaines activités dans le souci de créer un lien entre la classe de référence et la classe d'intégration. Ainsi, de temps à autre, les élèves allaient devant le groupe classe réciter un poème ou lire un album étudié. À plusieurs reprises, les élèves de CP et de CE2 ont présenté dans leur classe respective des petites histoires courtes écoutées sur le site⁵⁹ mais aussi des projets d'écriture comme « *Le poupoucoco* »⁶⁰ ou « *Yakabu* »⁶¹ : des contes inventés et illustrés par leurs soins.

Plus tard, j'ai découvert que l'enseignante était une musicienne passionnée, je l'ai donc encouragée à faire entrer sa harpe et sa guitare dans la classe, deux instruments qui ont invité les élèves à chanter en français. C'est ainsi que, les élèves de CE1 par exemple, se sont rendus dans

⁵⁹ Présentation en classe d'un conte lu et entendu sur Internet: « le poupouyaki »

<http://laclasseidenorma.wifeo.com/prescontepoupou.php>

⁶⁰ Présentation en classe d'un conte inventé « Le poupoucoco » (*À la manière du Poupouyaki*)

<http://laclasseidenorma.wifeo.com/lepoupoucoco.php>

⁶¹ Un autre conte inventé : « Yakabu » : <http://laclasseidenorma.wifeo.com/le-defi-conte.php>

Présentation en classe du conte « Yakabu »: <http://laclasseidenorma.wifeo.com/present-conte-en-classe.php>

leur classe de référence pour chanter une comptine, accompagnés par Norma à la guitare et ont été applaudis par leurs camarades⁶².

Ces présentations en classe ont été ensuite restituées sur le site sous forme de vidéos, photos et textes. Les apprenants étaient d'autant plus fiers qu'ils pouvaient se voir à l'œuvre en situation d'agir.

C'est également durant le premier mois de mise en route que j'ai remarqué combien la formation de l'enseignante était importante et qu'il était de mon devoir de lui apporter un guidage constant afin qu'elle ne soit pas tentée d'utiliser le dispositif comme un outil de « substitution ». Karsenti et Larose (2005, p.6) évoquant l'impact des TIC sur le travail enseignant, rappellent que « les TIC peuvent faciliter le travail et le rendre plus efficace, mais elles ne peuvent se substituer à lui ou aux missions de l'école ».

3.2.3. Formation de l'enseignante à l'utilisation du dispositif et apprentissage de son nouveau rôle

Je reviens sur la formation de l'enseignante même si celle-ci a déjà été en partie traitée dans le chapitre « 2.3. *Les limites de l'utilisation des TICE et les conditions pour une pédagogie TIC réussie* » car cela me semble être une des clefs essentielles de la réussite au niveau de la mise en place du dispositif en ligne. Rappelons-le, l'ordinateur ne doit pas supporter la totalité de l'activité. Comme le souligne D. Camberlein dans son article : *Les logiciels d'accompagnement à l'apprentissage de la lecture et les enfants en grande difficulté d'apprentissage*, tiré du livre *Apprendre avec le multimédia et Internet* (2001, p.57), nous devons considérer l'ordinateur comme « un auxiliaire d'apprentissage » et non comme une « puissante machine à enseigner ». L'utilisation du multimédia doit être raisonnée et l'enseignant ne doit en aucun cas l'utiliser comme un remplaçant. Pourtant, nous avons été confronté à ce problème. En effet, après avoir pris connaissance du dispositif et au vu de l'engouement de certains élèves et de l'aide avérée apportée à l'enseignante, j'ai observé que certaines séances en autonomie s'éternisaient. L'élève était seul face à la machine. Lorsque l'enseignante constituait deux groupes, elle expliquait au premier les activités à réaliser sur l'ordinateur, donnait les consignes puis disparaissait, se consacrant totalement à l'autre moitié du groupe. Néanmoins, il arrivait que certains élèves, seuls face aux machines, rencontrent des difficultés au cours de l'activité ou bien se retrouvent perdus dans le dispositif, ou encore, ayant terminé les exercices donnés, commencent à manifester leur impatience et leur désir de rejoindre l'autre groupe. L'enseignante, occupée et confiante en son nouveau « substitut » virtuel, en oubliait les élèves en activité sur les ordinateurs. À plusieurs reprises, la totalité d'une séance en groupe

⁶² La chanson « Promenons-nous dans les bois » présentée en classe de référence : <http://laclasseedenorma.wifeo.com/promenonsnousdanslesbois.php>

entier, soit 45 minutes, s'est déroulée uniquement sur ordinateur sans que l'enseignante ne vienne une seule fois en aide aux élèves. Le problème est que si ce type de situation venait à se reproduire de façon fréquente, sur le long terme, il pourrait conduire à un sentiment de rejet des tâches proposées sur ordinateur de la part des apprenants et en définitive à un échec de l'utilisation des TICE. L'enseignante, elle, n'avait pas conscience d'une possible issue négative. Comme le souligne D. Long (2005, p.18-19), « l'ordinateur, aussi puissant et versatile qu'il puisse être, n'est pas accompagné d'un livret de directives à suivre lorsqu'il est introduit dans la classe ». Mon travail a alors consisté à apporter tous les outils nécessaires à l'enseignante afin qu'elle modifie sa pratique pédagogique. Toutefois, ayant introduit cet outil et l'ayant conseillée d'adopter une organisation différente, j'avais le souci de ne pas trop « brusquer » son enseignement. C'est pourquoi au début, je l'ai beaucoup épaulée en prenant systématiquement en charge les apprenants travaillant avec le dispositif en ligne. Puis, progressivement, je me suis effacée et ai laissé l'enseignante prendre en charge la totalité des groupes. De mon côté, je lui faisais oralement des petits comptes-rendus de mes observations en fin de journée. Puis, au cours de nos discussions, je partageais avec elle les connaissances que m'apportaient les lectures. C'est ainsi que j'ai vu peu à peu se dessiner chez l'enseignante une véritable envie de changer son fonctionnement et la volonté de porter un regard nouveau sur les TICE. Elle prenait conscience que les univers numériques ne remplaceraient jamais une rencontre réelle et qu'elle devait par la même se montrer dorénavant plus vigilante par rapport aux apprenants laissés seuls face à l'outil. L'enseignante devait apprendre entre autres, à écourter ses séances de travail en ligne et à résister à la tentation de laisser l'ordinateur prendre en charge les élèves. En effet, même si son rôle de référent central devait disparaître pour se transformer en celui d'accompagnateur/tuteur consistant à se mettre en retrait pour n'intervenir qu'en cas de besoin d'aide, celle-ci ne devait pas pour autant « laisser tomber » les apprenants. « Travailler en autonomie » ne veut pas dire « travailler tout seul ». Cette nouvelle organisation de l'espace classe autour de l'ordinateur crée inévitablement ce que H. Garrel & D.Calin appellent « une bulle transitionnelle entre l'élève et l'écran » (2000, p.120). Selon les auteurs, celle-ci ne doit jamais se fermer complètement afin que le triangle pédagogique *enseignant/élève/savoir* ne vienne pas à se rompre. Pour ce faire, j'ai conseillé à l'enseignante de ne jamais trop s'éloigner de l'élève qui travaille sur ordinateur. Sa présence à côté de ce dernier de temps à autre permettait de maintenir toujours le lien. Celui-ci pouvait également être maintenu par des échanges verbaux au sein de la classe, même distants.

Par ailleurs, au moment des manifestations de demandes d'aide, l'enseignante devait être capable d'apporter une réponse à tout problème rencontré par les apprenants. Pour ce faire, elle devait très bien connaître d'une part l'outil informatique en lui-même et d'autre part, son support numérique : son fonctionnement ainsi que son contenu. C'est ce que N. Hirschsprung appelle le rôle

d' « administrateur » (2005, p.95). Cette dernière compétence n'a pu à être acquise par l'enseignante que dans les derniers temps. En effet, au niveau de la découverte des contenus, rappelons ici que plus de 700 activités ont été répertoriées. L'enseignante les a donc explorées peu à peu. Quant à la formation à l'utilisation du site, les deux heures de plages horaires consacrées à cette partie du projet ne nous permettaient pas d'avancer rapidement. La partie la plus longue et difficile concernait l'apprentissage de la mise en ligne de travaux sur le site. Pour ma part, n'ayant complètement assimilé le processus de publication en ligne qu'au bout de plusieurs semaines d'utilisation pendant lesquelles j'ai consulté les nombreux forums d'aide, je devais ici « mâcher » le travail de l'enseignante. Par conséquent, afin d'arriver à une formation qui soit rapide et efficace, j'ai décidé de consacrer un temps à la création d'un petit guide d'utilisation du site dans lequel j'ai tenté de décrire le plus simplement possible tous les pas à suivre pour publier correctement sur le site : une trace écrite à laquelle elle pourrait par la suite s'y référer.

Un extrait du guide est disponible en Annexe 16. Toutefois, le document complet, d'une quinzaine de pages, est consultable à l'adresse suivante :

<http://laclasseenorma.wifeo.com/documents/Petitguideutilisationdusitepourlenseignante.pdf>

Je conclurai cette partie en soulignant que c'est ici que j'ai réalisé l'importance de la posture pédagogique de l'enseignant face aux TICE. Pour une utilisation réussie du multimédia en classe, elle devait accepter de modifier profondément son rôle et plus particulièrement saisir la notion d'autonomie guidée.

3.2.4. L'évaluation et le dispositif

Lorsque la question de l'évaluation du travail réalisée sur ordinateur a été soulevée, des doutes sont apparus chez l'enseignante. Même si la plupart des activités sélectionnées pour le dispositif proposaient une autocorrection, celle-ci, ne se trouvant pas toujours à côté des élèves travaillant en ligne, n'était pas en mesure de prendre connaissance de tous leurs résultats. Bien que l'objectif du dispositif ne soit pas d'évaluer l'élève mais plutôt de l'aider à s'exercer et à renforcer ses savoirs, il était toutefois important pour l'enseignante d'avoir une idée globale des résultats obtenus par ses apprenants.

Hirschprung (2005, p.55) se référant au concept d'autonomie rappelle que l'apprenant ne sera vraiment autonome que lorsqu'il aura la possibilité de faire des choix. Ainsi, « si un parcours complètement balisé lui est remis, [il ne pourra pas] s'autonomiser à proprement parler ». C'est pourquoi, selon l'auteur, il faut prévoir une auto-évaluation à un moment donné de l'apprentissage. « Cette dernière a pour particularité de [...] constituer une réflexion sur son propre parcours, que

l'on peut qualifier de métacognitive dans la mesure où elle se concentre sur les stratégies d'apprentissage (*je suis capable de.../je ne suis pas capable de...*) » (2005, p.49). Elle constitue une sorte d'auto questionnement de l'apprenant sur son apprentissage. De son côté, Long (2005, p.10) fait référence à l' « auto-efficacité ». Il précise que ce concept consiste en « l'évaluation subjective par l'individu de ses propres capacités à réaliser une tâche ou une activité ». Selon l'auteur, cette évaluation réalisée par l'individu lui-même prédit sa performance, autrement dit « plus il se dit capable de performer, mieux il performe ».

C'est guidée par ses notions théoriques que j'ai créé un livret de suivi des activités en ligne répertoriées sur le site. Après plusieurs essais infructueux, j'ai opté pour une présentation sous forme de tableau à double entrée correspondant aux rubriques dans un sens et aux exercices dans un autre. Ainsi, l'élève pouvait rapidement renseigner son livret en remplissant les cases correspondantes aux activités réalisées. Pour une utilisation plus pratique et rapide, l'apprenant n'avait rien à écrire mais uniquement des cases à colorier avec les couleurs suivantes: rouge, jaune et vert, et ceci afin d'indiquer la difficulté qu'il avait éprouvée ou non à réaliser l'activité.

Un extrait du livret est disponible en Annexe 17. Le document complet de 10 pages peut être consulté à l'adresse suivante : <http://laclasseidenorma.wifeo.com/documents/livretdesuivi.pdf>

Plus tard, à l'approche des grandes vacances, sachant que certains élèves consultaient le site depuis leur foyer, nous avons décidé avec l'enseignante de faire parvenir le livret de suivi aux parents accompagné d'un mot explicatif (cf. Annexe 18). Ainsi, pendant cette période loin de la classe, si l'élève manifestait l'envie d'utiliser le dispositif, ses parents pouvaient adopter le rôle d'accompagnateur et l'aider à s'évaluer en remplissant correctement les cases. Cette démarche servirait également à l'enseignante qui, de retour en classe, pourrait prendre connaissance des avancées des élèves.

3.3. Évaluation de l'outil

La phase de mise à l'épreuve de l'outil s'est terminée par une évaluation de l'efficacité de ce dernier. Cette étape consistait à recueillir l'avis des acteurs de la classe mais aussi des acteurs de l'école. Elle s'est déroulée en plusieurs temps. Après 3 mois d'utilisation du dispositif, j'ai procédé à un premier bilan, réalisé au travers de questionnaires écrits distribués aux enseignants des classes de référence, à l'enseignante et aux élèves de la classe d'intégration. Puis, après analyse des données récoltées, des ajustements ont été apportés au dispositif. Enfin, quelques semaines plus tard, j'ai fait un second bilan sous la forme de questionnaires oraux.

3.3.1. Première phase d'évaluation

a. Bilan auprès des enseignants des classes de référence

Début juin, des questionnaires ont été distribués auprès des enseignants des classes de référence. Sept enseignants ont répondu aux questions: 5 du primaire (du CP au CM2) et 2 enseignants de lettres du secondaire. L'objectif de ce sondage contenant 14 questions, était de recueillir d'une part leur opinion sur le dispositif et d'autre part, de savoir si des changements avaient été observés chez leurs élèves non francophones. Les questions et les résultats du sondage sont disponibles en Annexe 19.

Suivant les réponses aux questions 1 à 5, un premier constat est fait : les enseignants utilisent peu les TIC en classe. Néanmoins, ils ont presque tous visité le site de la classe de Norma et ne semblent pas avoir éprouvé de difficultés à naviguer sur ce dernier (cf. questions 3 et 4). À la question 6, on se réjouit d'apprendre que le site répond aux besoins et attentes des enseignants. Ceci est corroboré plus loin au travers des expressions utilisées pour qualifier le dispositif (« *lien essentiel* », « *valoriser le travail de l'enfant* », « *permet de suivre pas à pas les apprentissages* », « *aide supplémentaire* », « *activités nombreuses et diversifiées* »). Cependant, à la question 7, on regrette d'apprendre qu'aucun enseignant n'a pu utiliser le site avec ses élèves et ceci, dû au manque de temps. Malgré tout, selon eux, les activités en ligne retenues semblent convenir aux élèves non francophones (cf. question 8). Tous s'accordent également sur le fait que celles-ci sont susceptibles d'aider l'apprenant dans son apprentissage du Flsco (cf. question 10).

Les questions 12 à 14 sont les plus importantes puisqu'elles nous renseignent plus précisément sur les observations des enseignants référents. Hélas, nous apprenons à la question 12 que seulement trois des sept enseignants ont visité la rubrique accueillant les travaux des élèves. Toutefois, deux d'entre eux ont consulté les travaux en présence de tous leurs élèves et nous informent que le regard des pairs vis-à-vis de l'élève non francophone a changé. La question 13 nous apprend que cinq des sept enseignants accueillent des élèves non francophones qui rencontrent des blocages à l'oral en classe de référence. Plus loin, lorsqu'on leur demande s'ils ont remarqué des progrès dans ce domaine depuis quelques semaines, à l'unanimité, ils répondent à l'affirmative. Un des enseignants accueillant 3 apprenants non francophones depuis plus d'un an ajoute que : « *Sur les 3 élèves bénéficiant de l'appui linguistique, 2 sont entrés dans l'oser dire, 1 seul hésite encore mais des efforts sont à noter malgré tout car il essaie et affronte son bégaiement* ». La question 14 nous fait part des progrès des élèves. Toutes les cases ayant été cochées au moins deux fois chacune, on peut se féliciter ici d'observer des progrès dans toutes les compétences : en production comme en compréhension orale et écrite. Notons tout de même que les meilleurs

résultats ont été obtenus dans le domaine de l'oral avec 6 croix pour la case « compréhension » et 4 pour la case « production ». Enfin, la dernière partie *Remarques supplémentaires* compte quatre commentaires libres d'enseignants. Parmi ceux-ci, deux témoignent d'un intérêt réel pour le dispositif. Au vu des commentaires qui suivent, la mise en place du site a permis à ces deux enseignants de noter un certain nombre d'effets positifs en classe de référence et ceux-ci semblent assez convaincus de son utilité.

- "Ce site a suscité chez les élèves de la classe de référence bien des curiosités et un intérêt certain face au travail réalisé par leurs camarades. Leur intégration en a été facilitée. C'est un moyen d'échanges dans le domaine de la langue française. C'est une source de motivation qui participe largement à la réussite de l'apprentissage de cette nouvelle langue".

- "C'est un site va être utile à tous les élèves pour peu qu'ils prennent la peine de s'y plonger, chose que je vais leur conseiller en permanence. Félicitations pour votre travail remarquable".

Même si parmi les commentaires libres, nous avons pu noter un désintérêt manifeste d'un petit nombre d'enseignants quant au projet, allant pour l'un d'entre eux jusqu'au refus de répondre aux questions alors que les sondages étaient anonymes (cf. *Remarques supplémentaires*, Annexe 19), on peut tout de même se réjouir des appréciations globales données. Les enseignants référents qui semblent pour la plupart satisfaits du dispositif et remarquent des progrès chez leurs élèves.

b. Bilan auprès de l'enseignante de la classe d'intégration

Comme pour le sondage précédent, le premier bilan auprès de l'enseignante de la classe d'intégration a été réalisé au début du mois de juin. Ce document d'une dizaine de pages, disponible en Annexe 20, se décompose en deux parties.

La première partie contient une trentaine de questions. Les questions 1 à 10 nous donnent l'opinion de l'enseignante sur l'ergonomie du site et sur les activités en ligne. Au travers des réponses données, on découvre que l'enseignante semble tout à fait satisfaite du site. La présentation lui paraît claire. Elle navigue sans difficulté et se repère facilement. Les activités en ligne lui semblent adaptées, variées, nombreuses et suffisamment ludiques. La question 11 nous renseigne sur l'usage que fait l'enseignante de la rubrique contenant des ressources pédagogiques et théoriques du FLSco. En effet, rappelons qu'au départ, un des objectifs consistait en la création d'une rubrique de ressources qui lui était destinée afin de permettre d'approfondir ses connaissances dans le domaine du FLSco et de puiser plus rapidement des informations sur la Toile. Nous apprenons ici que cette dernière éprouve désormais moins de difficultés à trouver ce qu'elle cherche sur Internet, qu'elle consulte cette rubrique au moins une fois par semaine et que les documents qui y sont regroupés l'ont aidée à mieux maîtriser les concepts du FLSco.

C'est grâce aux réponses apportées aux questions 12 à 19 que nous découvrons la façon dont l'enseignante utilise le dispositif avec les élèves. On apprend que les élèves du primaire et du secondaire travaillent sur le site plusieurs fois par jour. L'enseignante l'utilise surtout dans des phases de réemploi mais aussi lors d'activités portant sur la découverte de notions. Les trois rubriques les plus consultées sont celles qui contiennent les exercices en ligne (1. *Lexique*, 2. *Conjugaison/grammaire/orthographe*, 3. *Divers*). Plus loin, on ne peut que se montrer satisfait de la réussite de l'intégration du dispositif dans les séances (cf. question 16), et au vu des réponses apportées aux questions 17 et 18, on note que l'enseignante semble avoir assimilé assez facilement le nouveau rôle qui lui incombait.

Quant aux réponses des questions 20 à 31, elles nous donnent des informations sur les apports que l'enseignante a retirés ou non pour elle et pour ses élèves avec la mise en place du dispositif. Ainsi, on constate que l'introduction de ce nouvel outil a beaucoup aidé l'enseignante dans la gestion de l'hétérogénéité de ses niveaux (cf. question 20). Ses apprenants ont progressé dans les quatre compétences langagières (cf. question 22). Elle ajoute également qu'ils sont plus autonomes, plus à l'aise à l'oral, qu'ils manifestent une plus grande envie d'écrire mais surtout qu'ils sont plus motivés et confiants (cf. question 23 à 26). À la question 28, l'enseignante souligne les remarques positives reçues de la part des enseignants référents. Elle précise que l'équipe pédagogique lui a signalé entre autres, la disparition des blocages chez certains élèves. Ces derniers osent désormais prendre la parole en classe et se sentent plus confiants. Ici encore, on note des progrès plus intenses en expression et compréhension orales. Quant aux heures de formation à l'utilisation du site Internet et la création du Petit Guide, l'enseignante nous confirme que ce fut une aide précieuse. En même temps, elle avoue ne pas se sentir totalement capable de continuer seule à publier les travaux des apprenants sur le site (cf. question 29). Elle ajoute cependant qu'elle continuera très certainement à utiliser le site l'année suivante. Les *remarques supplémentaires* nous indiquent que ce nouvel outil a été pour l'enseignante un véritable outil d'aide (cf. ci-dessous) :

« Ce dispositif m'a aidé énormément dans ma tâche d'enseignante, à gérer la classe plus facilement par rapport à l'hétérogénéité, aux arrivées tardives tout au long de l'année. Avec les livrets, je peux savoir où ils en sont et mieux gérer leurs travaux. »

La deuxième partie du sondage permet de connaître en détails les progrès des élèves après 3 mois d'utilisation du dispositif en classe. Trois questions sont posées à l'enseignante pour chacun de ses 14 apprenants.

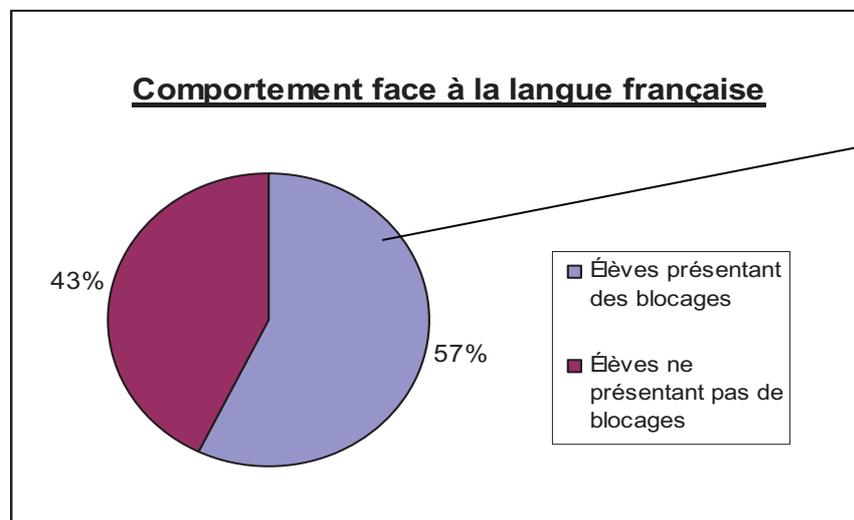
La première question nous indique si des progrès ont été constatés par l'enseignante au niveau de l'*oser dire*. À l'instar des réponses données dans le sondage des enseignants référents, on constate ici que les 8 élèves présentant des blocages à l'oral ont tous fait des progrès après la mise

en place du dispositif. Notons au passage que, parmi ces 8 élèves, plus de la moitié fréquentaient le dispositif depuis plus de 7 mois.

1- Certains élèves présentaient-il des "blocages" au niveau de langue française?

-Oui (8/14) -Non (6/14)

Si oui, depuis quelques semaines, avez-vous remarqué chez eux des progrès dans le domaine de "l'oser dire"? -Oui (8/8) - Non (0/8)

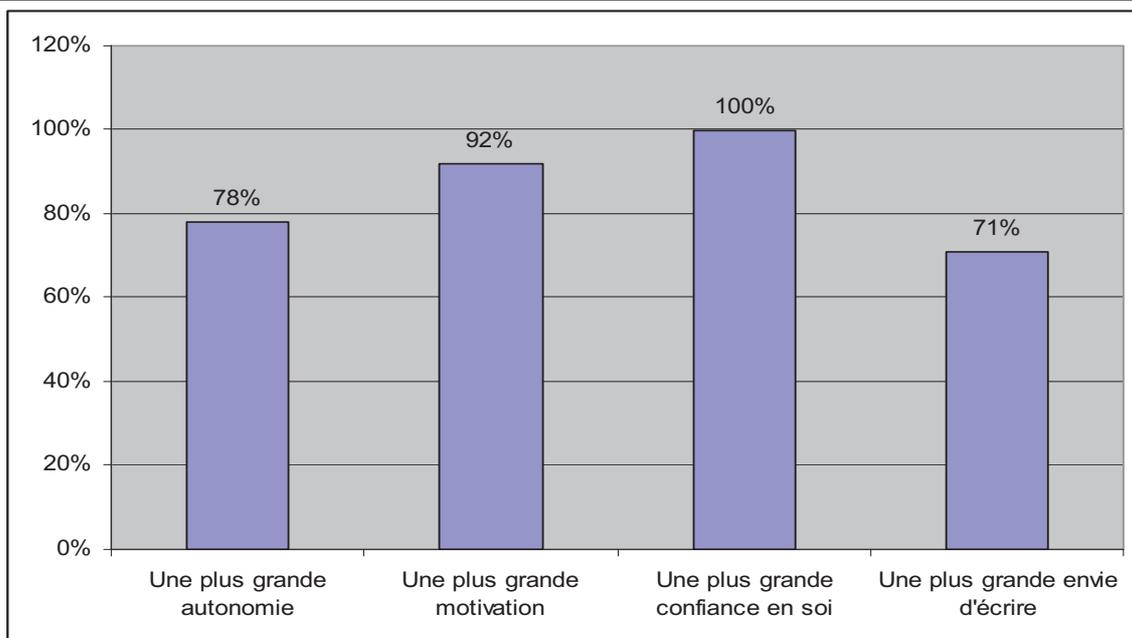


Parmi les élèves présentant des blocages, 5 sur 8, soit 62,5% fréquentent le dispositif d'appui linguistique depuis longtemps (de 7 mois à 2 ans)

La deuxième question nous informe sur les éventuelles améliorations de chaque apprenant dans les domaines de l'autonomie, de la motivation, de l'envie d'écrire et de la confiance en soi. Selon l'enseignante, les élèves semblent avoir progressé presque partout puisqu'on ne note pas moins de 10 réponses positives pour chaque domaine. On remarque des progrès très importants au niveau de la confiance en soi, mais aussi de l'autonomie et de la motivation. Le domaine dans lequel les difficultés perdurent (avec toutefois 10 élèves ayant progressé) est l'envie d'écrire.

2- Depuis la mise en place du dispositif en ligne, avez-vous noté chez les élèves:

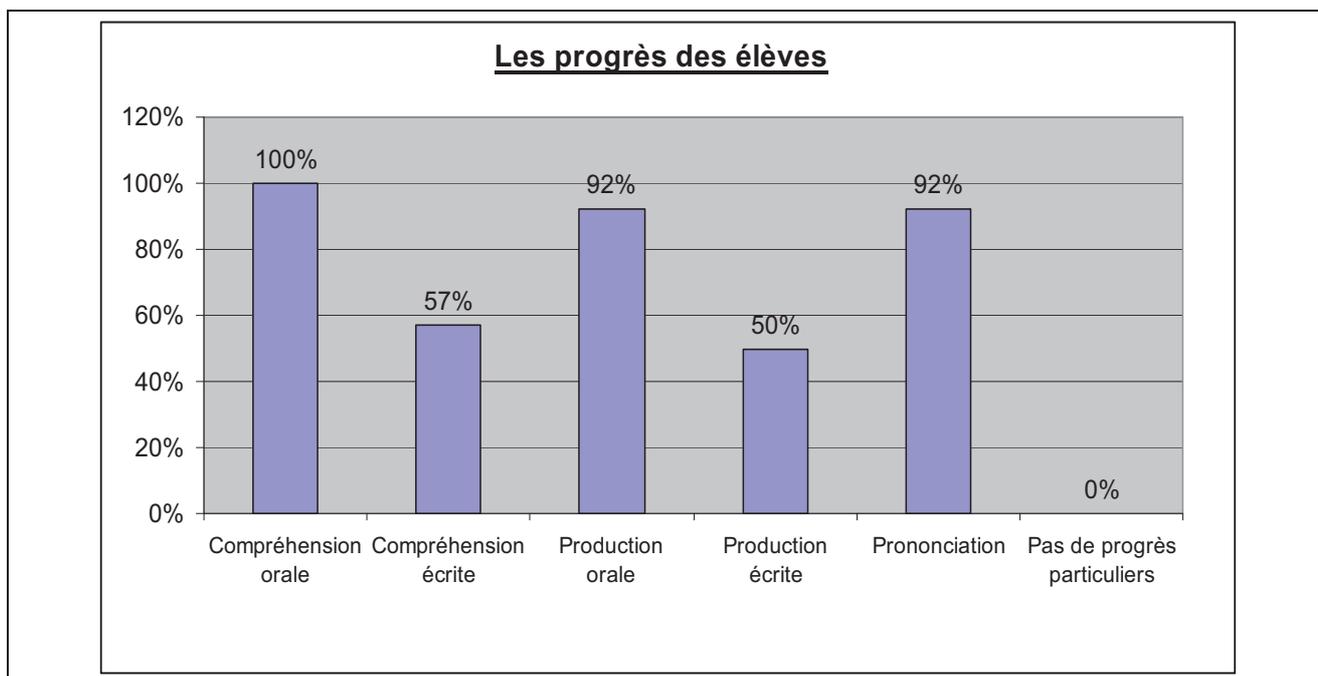
- Une plus grande autonomie (11/14)
- Une plus grande confiance en lui (14/14)
- Une plus grande motivation (13/14)
- Une plus grande envie d'écrire (10/14)



La troisième question nous apporte des renseignements sur les progrès des apprenants au niveau de la prononciation et dans les quatre compétences langagières (production et compréhension orales et écrites). Là aussi, nous nous retrouvons dans le même cas de figure que celui observé dans le sondage des enseignants référents. Effectivement, on observe une très nette amélioration des compétences orales : 100% des élèves ont progressé en compréhension orale et 92% en production orale, contre 50% et 57% dans le domaine de l'écrit. On remarque aussi une très forte amélioration au niveau de la prononciation.

3- Ces dernières semaines, avez-vous remarqué des progrès particuliers chez vos élèves?

- Oui, en compréhension orale (14/14) - 100%
- Oui, en compréhension écrite (8/14) - 57%
- Oui, en production orale (13/14) - 92%
- Oui, en production écrite (7/14) - 50%
- Oui, au niveau de la prononciation (13/14) - 92%
- Non, je n'ai pas remarqué de progrès particuliers (0/14)



Intéressons-nous désormais aux petits commentaires laissés par l’enseignante à la fin de chaque questionnaire individuel. En effet, ces derniers viennent corroborer les résultats précédents. À leur lecture, nous apprenons plus en détails ce que l’introduction de l’outil en ligne a déclenché chez chacun des apprenants. Parfois, les effets produits ont été très positifs. On se réjouit d’apprendre entre autres, que des élèves très inhibés, fréquentant la classe d’intégration depuis longtemps, semblent enfin rentrer dans l’oser dire. Mauricio (CP) et Victoria (CE2), en retrait, timides et peu communicatifs, ne prononçaient que de très rares mots en classe d’intégration, et ceci depuis plus d’un an et demi de prise en charge. Au vu des observations ci-dessous, leurs progrès sont manifestes depuis la mise en place du dispositif :

*« **Mauricio** présentait beaucoup de difficultés dans sa production orale. Depuis quelques semaines, il ose prendre la parole et intervient dans le groupe apportant des idées. Il se sent plus sûr de lui. Il aime bien écouter des histoires sur le site. »*

*« **Victoria** n'a plus peur de parler, elle a amélioré son lexique. Elle a confiance en elle. Elle participe énormément dans la classe d'appui linguistique et lève plus la main dans sa classe de référence. »*

Toujours parmi les élèves fréquentant le dispositif depuis plus d’un an et demi, on note les progrès fulgurants chez Jose Félix (CE2) et Brisa (CE2), des apprenants auparavant démotivés, avec une faible estime d’eux-mêmes, en retrait par rapport à leurs pairs. Ces derniers ne prenaient la parole que très rarement en classe de référence et avaient perdu le goût d’apprendre. Ces élèves se montrent désormais beaucoup plus actifs en classe, semblent s’investir dans l’apprentissage et sont fiers de leur travail.

*« **Jose Félix** prend la parole plus facilement devant le groupe classe. Il est très motivé et montre une très grande envie de travailler. Il adore montrer ses travaux en ligne à la classe et à sa famille, il est fier et se sent plus sûr de lui. »*

*« **Brisa** a fait beaucoup de progrès en production orale. Elle participe activement dans sa classe, se propose pour reformuler des histoires lues, des expériences, dire une charade... »*

Parmi les élèves arrivés plus récemment, certains manifestent une plus grande envie d'apprendre depuis l'introduction du dispositif en ligne. C'est le cas notamment d'Yvonne (CE1), une enfant plutôt inhibée et passive, qui désormais à l'arrivée en classe, demande immédiatement à s'installer à l'ordinateur. Elle se montre très intéressée par les activités proposées en ligne et progresse à l'oral.

*« Depuis quelques semaines, **Yvonne** a une très grande envie de participer et de travailler. Elle est très heureuse de travailler avec l'ordinateur, de chanter, de montrer aux autres ce qu'elle fait en classe d'appui linguistique. Beaucoup de progrès à l'oral. »*

C'est également le cas d'Ana Paula (4^{ème}) qui s'améliore à l'oral et travaille avec engouement lors des phases d'activités en ligne.

*« **Ana Paula** a fait beaucoup de progrès. Elle participe beaucoup en classe d'appui linguistique mais elle avoue qu'en classe de référence, elle prend moins la parole. Elle travaille avec les activités proposées sur le site avec beaucoup d'entrain. Elle aime communiquer et essaye de se faire des amis francophones à travers les liens proposés sur le site de la classe ».*

De son côté, Augusto (CE1) est un apprenant très agité et souvent indisponible pour les apprentissages. Face à l'écran d'ordinateur, son instabilité permanente disparaît. Presque instantanément, il « se calme » et se concentre enfin sur l'activité qui lui est proposée. Contrairement à son écriture lente et peu soignée, sa frappe au clavier est rapide et sûre. À son arrivée en classe, il « fonce » littéralement sur l'ordinateur et ouvre, seul, le traitement de texte. Désormais, quand la sonnerie retentit, il a même du mal à repartir en classe de référence.

*« **Augusto** est l'élève de CE1 qui réutilise le plus dans sa classe ce qu'il a appris en classe d'appui linguistique. Cependant, sa maîtresse m'a exprimé qu'Augusto est un peu paresseux pour l'écriture mais dans la classe d'appui linguistique, il adore faire des phrases, les écrire à l'ordinateur ».*

Notons maintenant les progrès des autres apprenants. Même si leurs avancées sont plus timides, elles doivent tout de même être notifiées. Paula (CE1) et Monserrat (2nde), malgré leur différence d'âge, ont beaucoup de points en commun. Elles sont toutes deux timides et « se bloquent » dès qu'il faut passer à la langue française. Toutefois, lorsque des activités en ligne leur sont proposées, elles s'y intéressent et la parole se libère. Au travers des commentaires de l'enseignante, nous apprenons qu'elles ont fait toutes les deux beaucoup de progrès à l'oral ces derniers temps et qu'elles osent désormais s'exprimer en classe d'intégration. Notons au passage, que c'est lors d'activités en ligne de diction que Paula est sortie de son silence et a adressé à la machine ses premiers mots en français.

« **Montserrat** est une élève un peu timide mais petit à petit elle ose parler. Elle a fait beaucoup de progrès ces dernières semaines. Elle travaille beaucoup avec les activités du site et aime bien écouter la radio en français. »

« **Paula** présente des difficultés surtout en compréhension écrite et production écrite. La production orale est en progrès. Elle n'ose pas encore parler dans le groupe classe mais dans la classe d'appui linguistique (en petit groupe), elle participe activement. »

Quant à Veronica (5^{ème}) et Hedgar (4^{ème}), ce sont des apprenants qui semblent complètement perdus face au français. Ils présentent de grandes difficultés et leurs progrès sont minimes. L'enseignante tente de les motiver et garde une petite note d'espoir puisque certaines activités en ligne semblent réveiller leur intérêt.

« **Veronica** a beaucoup de difficultés. Je crois que ce qui est le plus difficile, c'est de la motiver. Elle est toujours pressée de finir l'activité qu'elle réalise pour s'en débarrasser mais malgré cela, j'ai remarqué qu'un petit intérêt pour la langue s'est réveillé lors de visites virtuelles sur le site de la classe. »

« **Hedgar** présente des grandes difficultés en expression écrite. Il fait quelques efforts mais ce n'est pas suffisant. Il a plus de facilités pour la compréhension et expression orale. Il a appris avec joie que sur le site il y avait un lien pour regarder le journal télévisé français avec sa famille. »

Terminons par Richard (2^{nde}), Roger (4^{ème}), des élèves brillants et très motivés pour qui le dispositif a essentiellement servi à renforcer leurs acquis. En effet, ces derniers ont très vite appris à naviguer sur le site. Refusant presque l'aide de l'enseignante, ils travaillaient chaque jour en complète autonomie, choisissant ça et là ce qu'ils jugeaient utiles pour leur apprentissage.

« **Roger** : Elève très motivé. Beaucoup de progrès en très peu de temps. Très sérieux. Mais, il présente des difficultés, surtout en prononciation. Il visite très souvent la rubrique où il y a des activités pour travailler la phonétique. »

« **Richard** : C'est un élève excellent. En 4 mois, il a atteint le niveau B1 en langue française. Il aime s'informer grâce au site. »

Concernant Rebecca (CE1), qui a intégré le LIFMP quinze jours avant la fin de l'année scolaire et qui s'est peu servi de l'outil, il semble difficile de formuler des hypothèses d'éventuels progrès dus à la mise en place du dispositif.

« **Rebecca** est une excellente élève. En quelques semaines, elle a fait beaucoup de progrès. »

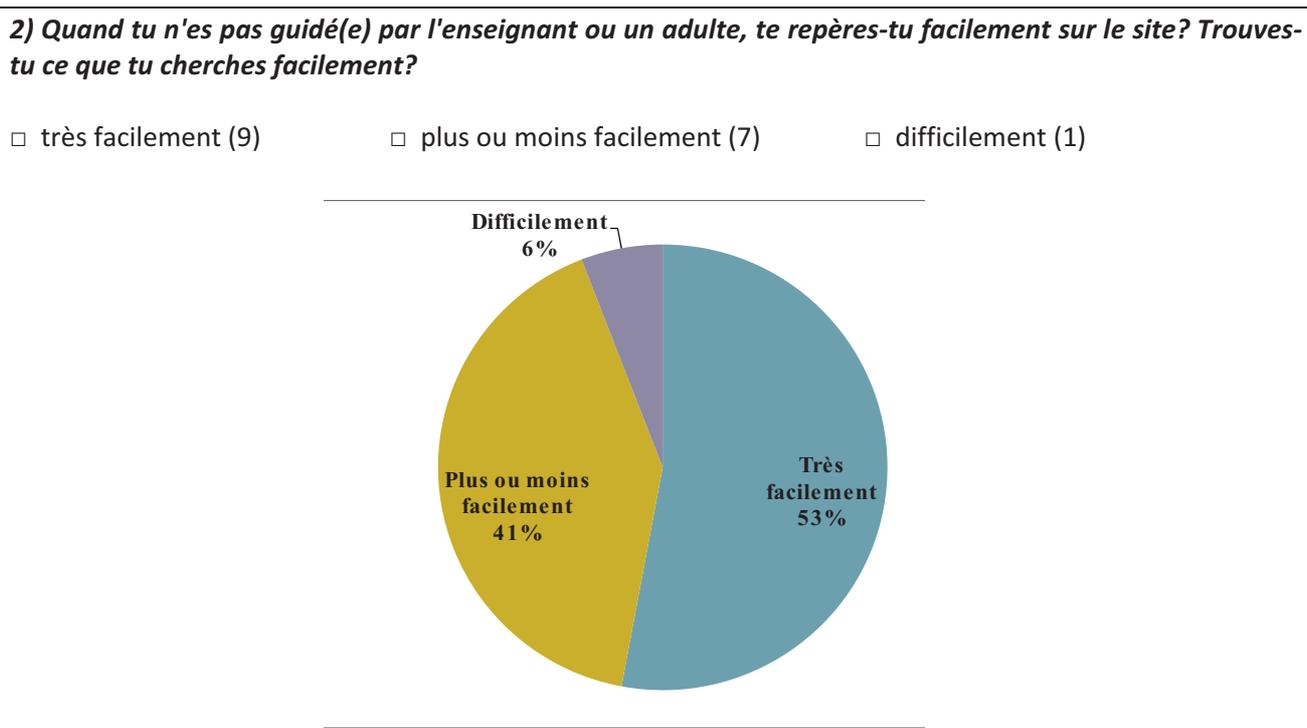
c. Bilan auprès des élèves

Le questionnaire de satisfaction à destination des élèves a été distribué à la même période que celui des enseignants, soit début juin, trois mois après la mise en place du dispositif. Notons ici que 17 élèves ont participé au sondage. Parmi eux, on compte 11 élèves du premier degré et 6 élèves du second degré. Il a été décidé d'y introduire les trois élèves ayant quitté la classe d'intégration en mars (*Fernanda* et *Jashua* de CM1 et *Alejandro* de CM2) puisque ces derniers continuaient à consulter le site chez eux et en classe de référence. Ils étaient donc eux aussi en mesure de répondre aux questions.

Le sondage comporte 9 questions, accompagnées d'une traduction en espagnol. Les apprenants les plus grands y ont répondu seuls. Les plus jeunes ont complété le questionnaire avec l'aide de leurs parents ou avec celle de l'enseignante. Le questionnaire et les éléments de réponses sont disponibles en Annexe 21.

À la question 1 « *Est-ce que tu visites le site <http://laclasseenorma.wifeo.com> à la maison?* », nous apprenons que les trois quarts des apprenants (13/17) consultent le site chez eux. Parmi ces élèves, plus de la moitié s'y rendent au moins une fois par semaine. Les quatre élèves ayant répondu négativement nous expliquent qu'ils n'ont pas accès à Internet.

Lorsqu'on leur demande s'ils se repèrent facilement sur le site lorsque l'enseignante n'est pas présente (cf. question 2), voici les résultats que l'on obtient :



Cette « apparente » facilité des élèves à se repérer au sein de l’outil en ligne pourrait être due aux heures passées à consulter librement le site depuis leur foyer. À ce sujet, D. Calin et H. Garrel (2000, p.98) précisent que « la plupart des enfants intègrent vite les règles de fonctionnement de la machine ou d’un logiciel si on les laisse explorer librement ces univers virtuels que si l’on tente de les guider "méthodiquement" ».

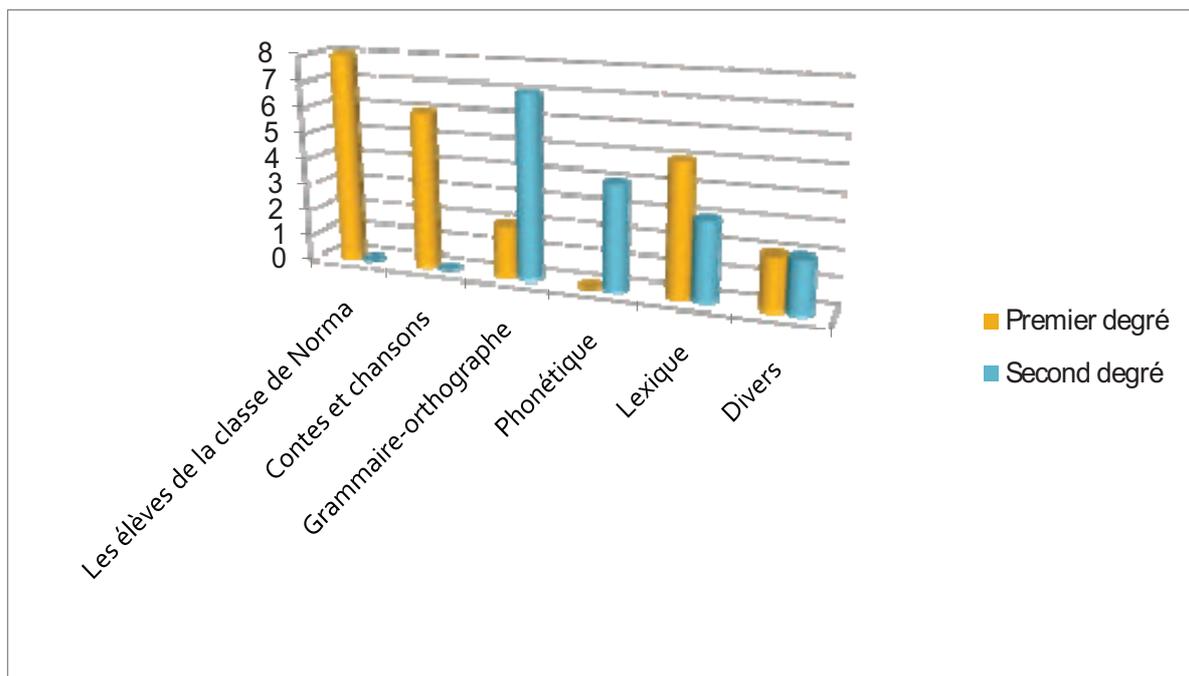
La question 3 « **Indique les trois rubriques ou sous rubriques que tu préfères** » nous renseigne sur les catégories les plus consultées par les apprenants. On se rend compte alors que celles-ci sont totalement différentes suivant l’âge des élèves. Ainsi, contrairement aux élèves du secondaire qui concentrent presque essentiellement leurs visites aux rubriques d’exercices en ligne (*Grammaire / Phonétique / Lexique*), les élèves du primaire préfèrent consulter d’abord la partie contenant leurs travaux et leurs photos, ensuite celle accueillant les « contes et chansons ». Les rubriques d’exercices sont cités en dernier.

Rubriques citées et nombre d'occurrences pour les élèves du premier degré:

Travaux de classe/Les élèves de la classe de Norma (8)
 Contes et chansons (6)
 Lexique (5)
 Grammaire/orthographe (2)
 Divers: jeux (2)

Rubriques citées et nombre d'occurrences pour les élèves du second degré:

Grammaire (7)
 Phonétique (4)
 Lexique (3)
 Divers (2)

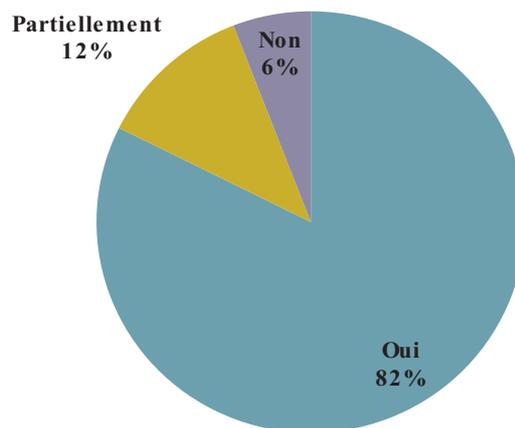


À la question 4 « **Les activités sont-elles intéressantes?** », les trois quarts des apprenants (12/17) répondent à l'affirmative, même si le quart restant (5/17) semble dubitatif et répond « partiellement ». Plus loin, à la question 5 : **Les activités sont-elles amusantes?**, on voit qu'un peu plus de la moitié des élèves (9/17) considèrent que les activités sont divertissantes tandis que l'autre moitié ne les trouve que « partiellement » amusantes. Ce résultat peut trouver une explication dans le fait que les activités choisies ne sont pas toutes présentées sous forme de jeux. La plupart des exercices de la rubrique « *Grammaire/Orthographe/Conjugaison* » à laquelle se réfèrent souvent les apprenants du secondaire, ne contiennent pas ou peu d'éléments ludiques.

La question 6: « **Est-ce que les activités t'aident à améliorer ton français?** » recueille 14 « oui », ce qui représente plus des trois quarts des élèves.

6) Est-ce que les activités t'aident à améliorer ton français?

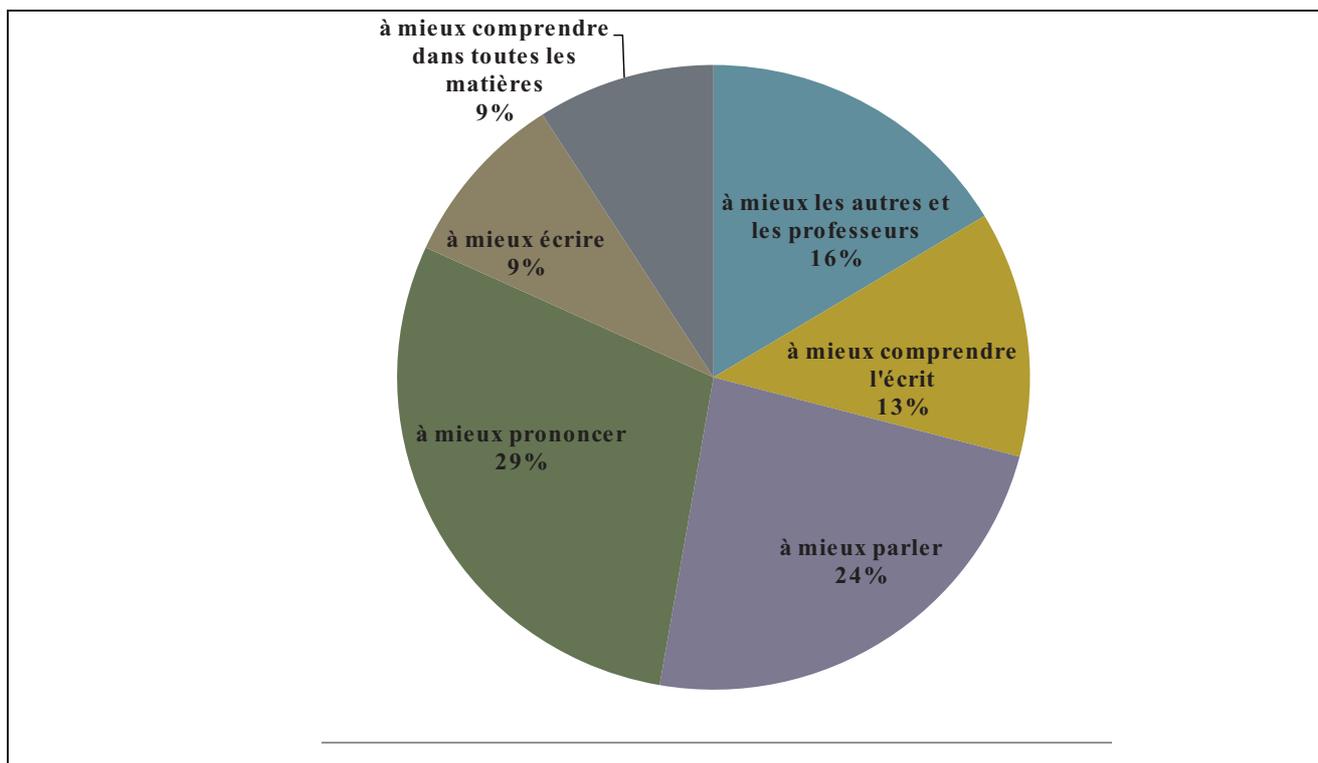
Oui (14) Partiellement (2) Non (1)



Puis, parmi ces mêmes élèves qui considéraient le dispositif en ligne comme une aide dans leur apprentissage du français, nous avons voulu savoir plus précisément en quoi cela les aidait. Aussi, il leur a été demandé de cocher les cases correspondant à ce qu'ils pensaient avoir amélioré. Voici leurs réponses :

Si oui, les activités t'aident à... (Tu peux cocher plusieurs réponses)

- à mieux comprendre les autres et les professeurs (9)
- à mieux comprendre l'écrit (7)
- à mieux parler (13)
- à mieux prononcer (16)
- à mieux écrire (5)
- à mieux comprendre dans toutes les matières (5)



Ici encore, nous sommes face au même cas de figure que dans les sondages précédents. En effet, les meilleurs scores reviennent au domaine de l'oral, avec 29% pour la prononciation (*mieux prononcer*), 24% pour l'expression orale (*mieux parler*) et 16% pour la compréhension orale (*mieux comprendre les professeurs*). Une fois de plus, l'écrit reste en bas de l'échelle, même si nous obtenons deux scores avoisinant les 10% : 13% pour la compréhension écrite (*mieux comprendre ce qui est écrit*) et 9% pour l'expression écrite (*mieux écrire*).

C'est à la question 7 « **Qu'est-ce que tu penses de la rubrique où ton travail, tes photos et tes textes sont en ligne ?** » que nous obtenons l'unanimité des apprenants. La rubrique contenant les travaux plait à tous. Plus loin, ces derniers expliquent les raisons de leur attirance pour cette rubrique spécifique. À partir des termes employés et de leur fréquence, les justifications données ont été classées en six groupes différents. Voici les résultats obtenus :

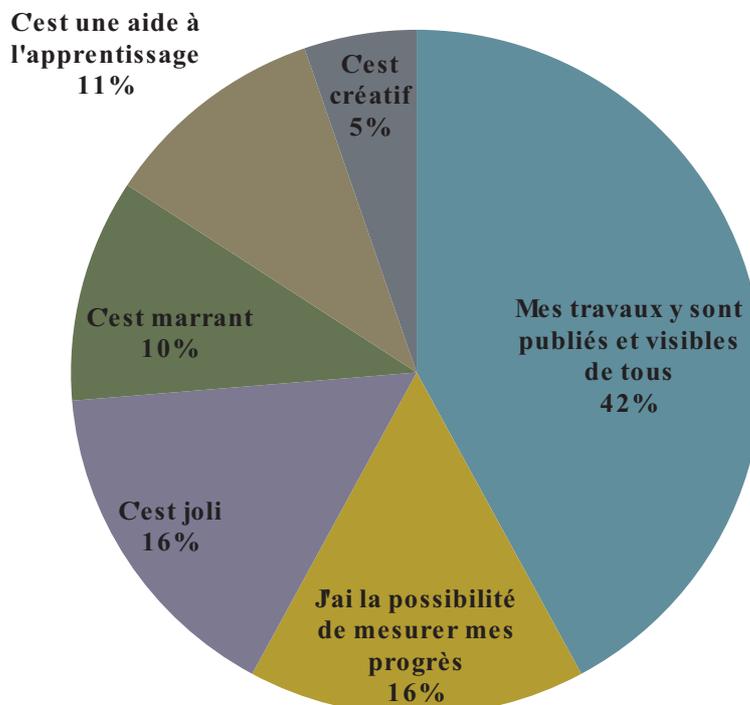
Les apprenants sont unanimes, la rubrique des travaux de la classe leur a tous plu.
Voici les raisons de leur choix au travers de termes récurrents:

1. **Le fait d'avoir ses travaux et photos en ligne et qu'ils soient visibles des pairs** (8 occurrences: "Je me vois", "il y a des photos de mon travail", "j'y ai tous mes travaux", "ma petite sœur aime regarder mes travaux", "tout le monde peut voir ce que je fais", "les autres voient mes travaux", "les autres personnes...peuvent voir qui fait partie de la classe d'intégration")
2. **La possibilité de revenir sur ses acquis, de mesurer ses progrès** (3 occurrences: "je prends conscience de mes progrès", "façon de pouvoir voir si j'ai progressé", "je peux revoir les choses que j'ai faites")
3. **La beauté/l'apparence** : (3 occurrences: "c'est joli", "il y a des jolies choses", "c'est joli")
4. **L'aide à l'apprentissage** (2 occurrences: "on y apprend beaucoup de choses", "ça m'aide")

5 **Le côté comique:** (2 occurrences: " c'est marrant", " c'est marrant")

6. **La créativité** (1 occurrence: "c'est créatif")

J'aime la rubrique "Les élèves de la classe de Norma" car:



Ce diagramme récapitulatif des résultats nous permet de visualiser immédiatement quelles ont été les raisons de leur choix. D'un coup d'œil, on relève les plus grands scores. Presque la moitié des élèves (42%) affectionnent cette partie spécifique du site parce que leurs travaux y sont visibles. Ce résultat important est en corrélation avec les progrès constatés précédemment, entre autres la très nette revalorisation de l'estime de soi chez certains apprenants. Un cinquième (16%) apprécie cette rubrique parce qu'elle leur permet de prendre conscience de leurs progrès. On relève également quelques occurrences concernant l'esthétique et le côté comique de la rubrique. Enfin, notons la présence non négligeable de trois termes renvoyant à la créativité et à l'aide à l'apprentissage.

De leurs côtés, les questions 8 et 9 du questionnaire nous ont permis d'obtenir l'avis des apprenants afin d'améliorer, d'ajuster ou de remédier à certains problèmes ou manques. Nous les aborderons dans le prochain chapitre

d. Rectifications et améliorations

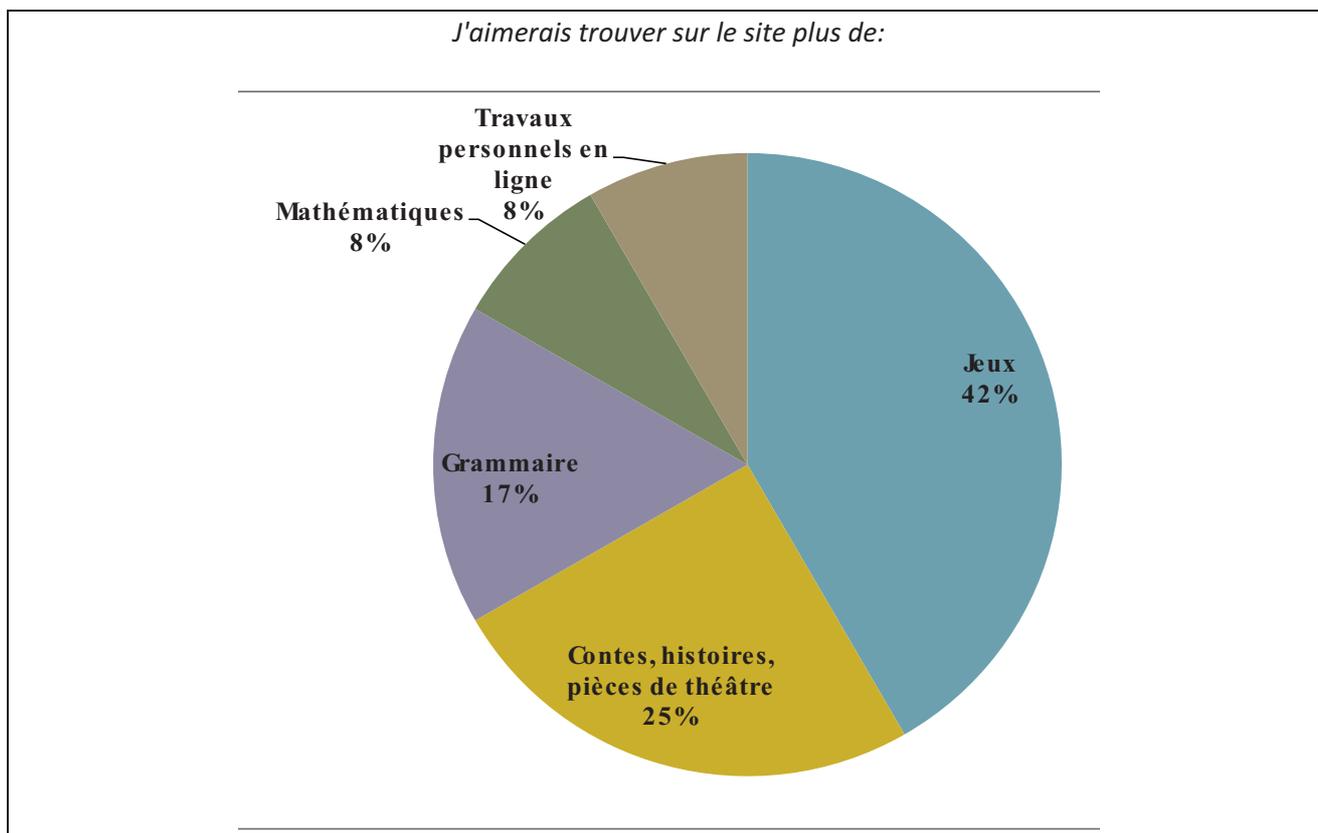
Au travers des sondages réalisés auprès des enseignants référents et de l'enseignante de la classe d'intégration, nous avons pu constater la satisfaction générale de ces derniers quant au dispositif: son ergonomie, ses contenus et son utilité.

Cependant, concernant l'ergonomie, notons qu'à la question 4 du sondage des enseignants référents, trois quarts d'entre eux trouvent la navigation « *assez facile* » tandis qu'un quart seulement la juge « *facile et intuitive* ». De plus, lorsqu'il leur est demandé « *quelles améliorations pourraient être apportées au dispositif ?* » (cf. question 11), un enseignant répond qu'il faudrait « *Plus de facilité dans la navigation entre les liens* ». Ces observations peuvent sembler assez étonnantes lorsqu'on sait que 16 élèves sur 17 se repèrent « *facilement* » et « *très facilement* » sur le site quand ils sont seuls face à la machine (cf. question 2, Annexe 21). Toutefois, on peut tenter de comprendre la réponse des enseignants des classes de référence, ceux-ci ayant passé beaucoup moins de temps sur le site que l'enseignante et les élèves de la classe d'intégration. Néanmoins, suite à ces observations, j'ai retravaillé l'apparence du portail en m'attachant à clarifier essentiellement la page d'accueil puisque c'est elle qui contenait presque tous les liens distribuant le site.

Concernant les contenus du portail, les enseignants n'ont pas émis de critiques ni de souhaits particuliers et semblent tous valider la pertinence des activités (cf. question 8 - Annexe 19 et questions 5 à 11 – Annexe 20). Cependant, il en est tout autrement quand la question est posée aux élèves! Les réponses à la question « **Quelles sont les activités manquantes sur le site ? Qu'est-ce que tu aimerais y trouver en plus?** » sont nombreuses. Effectivement, les trois quarts des apprenants y ont apporté une réponse (cf. question 8 – Annexe 21). Là aussi, les termes employés ont été classés sous plusieurs catégories, visibles ci-dessous :

En somme, les apprenants aimeraient trouver sur le site plus de:

- jeux (5 occurrences)
- contes, histoires, pièces de théâtre (3 occurrences)
- grammaire (2 occurrences)
- mathématiques (1 occurrence)
- publications de travaux personnels (1 occurrence)



À la lecture de ce diagramme, nous constatons qu'une moitié des apprenants (42%) aimeraient trouver davantage de jeux sur le site et un quart (25%) souhaiterait plus de contes et d'histoires. Ces deux résultats sont facilement interprétables puisque trois quarts des élèves ont moins de 11 ans et bien évidemment, pour eux, le ludique est prisé. Toutefois, notons que deux apprenants du secondaire ont également répondu « des jeux ».

Les trois autres résultats sont également à prendre en compte malgré leur faible score. Un cinquième des apprenants (17%) réclame plus d'exercices de grammaire. Ceci est plutôt surprenant car la rubrique grammaire contient déjà de très nombreux liens. Toutefois, n'oublions pas que le portail s'adresse avant tout aux élèves du premier degré et s'appuie sur une progression s'adressant au primaire. On peut penser ici que les élèves du secondaire ont déjà intégré toutes les bases de grammaire et désirent s'entraîner sur des notions plus poussées. Enfin, 8% d'élèves souhaitent trouver plus de mathématiques et 8% plus de travaux en ligne.

La question 9 « *Quelles améliorations pourrait-on apporter?* » a été, semble-t-il, mal formulée puisque le terme « améliorations » a été compris dans le sens du mot « ajouts ». Seulement trois occurrences correspondent. Parmi celles-ci, nous relevons le souhait de voir s'améliorer d'une part la rubrique lexicale (citée 2 fois) et d'autre part, l'ergonomie du site (cité 1 fois). Puis, une fois de plus, à l'instar de la question précédente, la plupart des apprenants ont formulé des souhaits de ce qu'ils aimeraient trouver en plus sur le site. On obtient donc les résultats suivants :

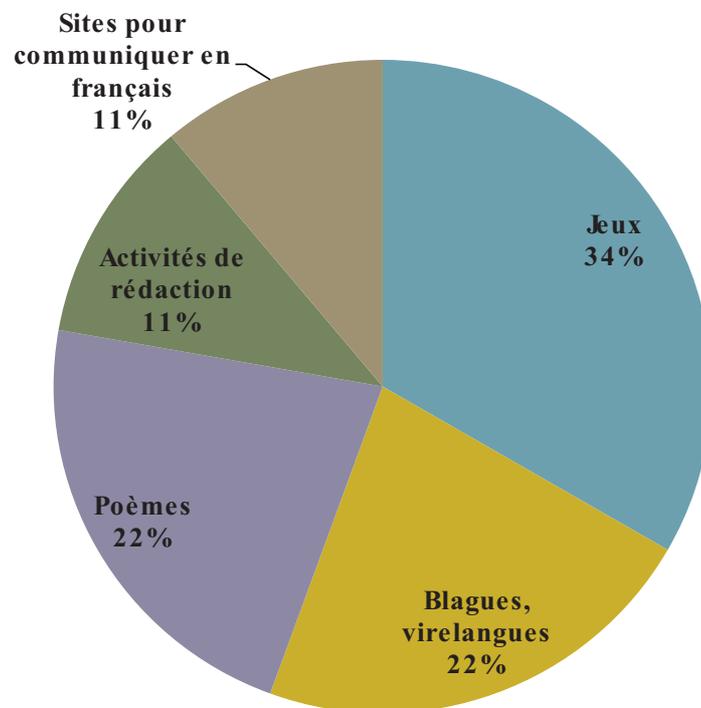
Pour les apprenants, il faudrait améliorer:

- la rubrique "lexique" (2 occurrences)
- l'ergonomie du site (1 occurrence)

...et ajouter:

- des jeux (3 occurrences)
- des blagues, vire langues (2 occurrences)
- des poèmes (2 occurrences)
- des activités de rédaction (1 occurrence)
- des sites pour communiquer en français (1 occurrence)
- des activités plus difficiles (1 occurrence)

Il faudrait ajouter:



Malgré tout, ce nouveau résultat est intéressant du fait que de nouveaux désirs viennent s'ajouter à la liste précédente. Derrière les jeux purs, on trouve des jeux de langue : blagues et vire langues, puis des poèmes, des activités de rédaction et des sites pour communiquer en français. Un apprenant demande même des activités plus difficiles.

Suite à ces constats, j'ai donc procédé à quelques ajouts et apporté des améliorations au site. Tout d'abord, face au souhait de voir la liste des « jeux » s'agrandir, il m'est venu l'idée de créer entre autres une petite sous rubrique intitulée *-Seulement pour jouer-* (dans la catégorie *-Divers-*

puis *–Autres–*). Cette rubrique contient quelques activités purement ludiques mais sans rapport avec la langue. Les activités qui y sont regroupées s’adressent essentiellement aux élèves du primaire.

La rubrique *-Contes et chansons-*, très appréciée des plus jeunes, s’est enrichie de nouveaux contes. À ce propos, un des sites sélectionnés propose 5 contes à découvrir en français et dans d’autres langues. Chaque histoire est accompagnée d’animations, d’un texte défilant avec une version sonore. Celle-ci peut-être lue, écoutée et visualisée dans une langue puis dans une autre, l’instant d’après. Ce site de l’Union Latine⁶³, très aimé par les élèves, a même servi de support en Étude comparée des langues (français/espagnol) en classe de CE2, travail réalisé en doublettes (enseignante référente en français et enseignante de la classe d’intégration en espagnol).

Ensuite, pour répondre au souhait formulé par certains apprenants des parties collège et lycée : celui de trouver davantage d’exercices d’entraînement et des activités plus complexes, j’ai tenté pour chaque sous rubrique d’ajouter dès que cela m’a été possible plus d’activités en direction du secondaire. Pour ce faire, dans *–Divers–* j’ai créé la rubrique *-Méthode et scénarios d’apprentissage du français en ligne-* accueillant quelques cours en ligne pouvant être utilisés en autonomie. Puis, j’ai complété la rubrique *–Autres–* par une sous rubrique intitulée *–Avancés–* contenant des adresses de sites permettant de travailler la compréhension en priorité et s’adressant à des élèves plus âgés (par exemple, le site « Adodoc »⁶⁴ qui requiert un niveau B1). J’ai également complété la rubrique *-Contes et chansons -* d’histoires virtuelles d’un niveau plus élevé. Enfin, j’ai rajouté dans les rubriques *–Grammaire–* et *–Conjugaison–* l’adresse de l’immense portail de français langue étrangère « Le point du fle »⁶⁵ permettant aux élèves les plus âgés et autonomes d’accéder à un panel plus large d’activités en ligne classées par notions.

Puis, concernant le désir émis par certains élèves de communiquer avec d’autres francophones, toujours sous la rubrique *-Divers-*, j’ai ouvert une autre sous rubrique: *-S’informer et communiquer en français-*. Cette dernière contient des adresses de médias francophones (presse, radio, télévision). Ainsi, l’apprenant peut, selon ses goûts, lire, voir ou écouter les informations du jour par exemple. Elle comporte également des adresses de portails pour adolescents francophones qui s’ouvrent sur des éventails différents : actualités, poésies, musique, forums et « *tchats* »⁶⁶.

Quant à la demande d’exercices de mathématiques, elle a été formulée par des élèves du secondaire. Il faut avouer que la rubrique *–Mathématiques–* du dispositif ne contient pas énormément d’éléments et, une fois encore, celle-ci s’adresse plus aux élèves du primaire. Notons que mis à part les activités portant sur les formes ou les nombres, les exercices en ligne permettant de comprendre et de mémoriser le lexique mathématique sont quasiment inexistants. Il existe bien

⁶³ <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

⁶⁴ <http://www.adodoc.net/>

⁶⁵ http://www.lepointdufle.net/grammaire_conjugaison.htm

⁶⁶ “tchat” : appelé aussi “messagerie instantanée” ou “clavardage” au Québec.

le site « MathFle »⁶⁷ s'adressant aux enseignants de classe d'accueil et qui fournit de nombreuses ressources version papier mais ce dernier ne propose pas ou seulement très peu d'activités en ligne.

3.3.2. Deuxième phase d'évaluation

Suite aux rectifications apportées après la première étape d'évaluation, j'ai procédé à un deuxième bilan auprès des acteurs et ceci au travers de sondages vidéos. Cette seconde enquête a été réalisée environ trois semaines plus tard, d'une part, dans le but de confirmer ou d'infirmer les constats précédents et d'autre part, afin d'obtenir des résultats plus spontanés. J'avoue qu'il me tenait également à coeur de donner au lecteur un regard plus concret sur la classe et ses acteurs en situation.

Trois vidéos ont été réalisées au sein de l'école en accord avec les familles. Ces trois petits films mettent en scène les trois acteurs de la classe : les élèves du premier degré, ceux du second degré et l'enseignante. Avec l'accord des maîtres référents, les élèves de même niveau ont pu être tous regroupés pendant plusieurs minutes durant lesquelles je leur ai posé six questions. Précisons que chaque film a été sous-titré pour une meilleure compréhension des paroles de chacun. Un cd-rom contenant les vidéos est fourni au lecteur. Toutefois, si celui-ci ne fonctionnait pas, ces dernières sont également disponibles en ligne sur « Dailymotion » (*service d'hébergement, de partage et de visionnage de vidéo en ligne*). Rappelons cependant que les sondages sont volumineux et que leur lecture en ligne risque de prendre un certain temps suivant la vitesse de connexion offerte. Je tiens à préciser également que les vidéos ont une adresse privée et ne sont donc pas visible du public.

a. Vidéo-sondage des élèves du premier degré

La première vidéo met en scène les élèves les plus jeunes. Elle s'étale sur 19 minutes. Étaient présents ce jour-là les 8 apprenants fréquentant la classe d'intégration de manière régulière depuis la mise en place du dispositif en ligne. Les trois premières questions correspondent plus ou moins à celles posées dans le premier sondage tandis que les trois suivantes permettent d'obtenir de nouvelles informations, notamment sur la prise de parole en classe. Il faut avouer que j'ai parfois eu recours à langue espagnole, surtout lorsque je m'adressais aux apprenants débutants. La transcription des dires de chacun est disponible en Annexe 22 (1^{ère} partie). Je propose maintenant au

⁶⁷ <http://byachepaul.free.fr/MathFle>

lecteur de visionner la première vidéo à partir du cd-rom ou depuis son emplacement sur Dailymotion⁶⁸ et de trouver ci-après une brève analyse pour chacune des questions.

Première question : Est-ce que vous aimez le site Internet de la classe de Norma? Si oui, pourquoi? Qu'est-ce qui vous plaît?

On retrouve ici les mêmes réponses que celles données à la question 3 du questionnaire écrit (cf. Annexe 21). Lorsqu'on interroge les élèves sur le site afin de savoir s'ils l'apprécient ou non, ils répondent « oui » à l'unanimité. Puis, quand on cherche à approfondir leur réponse en ajoutant « Qu'est-ce qui vous plaît et pourquoi ? », les apprenants citent en premier « les contes et chansons », « les jeux », « les travaux en ligne ». Notons qu'ils affirment cette fois-ci que les activités du site les aident « à mieux comprendre le français » et qu'ils aiment regarder « le nombre de visiteurs ». En effet, un compteur de visites a été introduit sur le portail fin avril. Ce nouvel élément suscite la curiosité de certains élèves et engendre une bonne motivation qui impulse l'envie de continuer à produire.

Deuxième question : Qu'est-ce que vous allez voir en premier sur le site? Qu'est-ce que vous préférez regarder? Ou qu'est-ce que vous préférez faire?

Ici, les apprenants nous indiquent ce qu'ils visitent en premier sur le site. Une fois de plus, la référence au ludique est importante puisque 4 apprenants citent « les chansons », 2 se réfèrent à la rubrique des « travaux en ligne », 1 élève cite « le nombre de visiteurs » et 1 autre la partie « conjugaison ». Puis, certains élèves profitent de cette question pour expliquer qu'ils ont découvert de nouvelles activités en ligne, ce qui témoigne d'une exploration profonde du site. Par exemple, Jose Félix (CE2) nous dit avoir noté la présence des nouveaux liens vers des radios et des jeux en ligne.

Troisième question : Est-ce que les activités du site vous aident à mieux comprendre le français dans la classe? Dans l'école? A mieux le parler?

On se sent satisfait de savoir ici que 6 apprenants sur 8 semblent convaincus de l'aide que leur apporte le dispositif dans leur apprentissage du français. Certains mêmes expliquent leur choix : « D'après moi, je crois que les jeux ça aide à faire apprendre le français [...] et les contes aussi, ils te fait apprendre... », « à mon avis, oui... ils m'aident ». Malgré tout, deux apprenants ne semblent pas convaincus et répondent « un peu ».

⁶⁸ <http://www.dailymotion.com/video/k78G0bBlquMIaZ1u4fD>
(NB: ce lien est privé. Cette vidéo n'a pas été rendue publique)

Quatrième question : Est-ce que papa, maman, un frère, une sœur, un copain, a déjà visité le site? Qu'est-ce qu'ils ont regardé? Qu'est-ce qu'ils ont dit?

Cette question nous permet de savoir si les familles, les amis s'intéressent eux aussi au travail des élèves. Rappelons qu'une note explicative leur a été distribuée à la mise en route du dispositif. Ici, sept élèves sur huit nous informent qu'au moins un de leurs proches (parents, frère ou sœur, grand-mère,...) a visité le site de la classe. Ces derniers semblent fiers des travaux réalisés par les enfants (« il dit que c'est joli », « maman dit que c'est beau », « ils aiment beaucoup », « ils me disent qu'il faut continuer comme ça »).

Cinquième question : Est-ce que vous prenez plus souvent la parole en français dans la classe et devant les autres? (Par exemple: pour expliquer quelque chose qui s'est passé pendant la récré, pour répondre à une question, pour raconter quelque chose, pour lire,...)

Six des huit élèves affirment ici qu'ils prennent plus la parole qu'avant en classe. Victoria (CE2) argumente son propos en disant qu'elle commence à lever la main depuis peu car elle n'a plus « honte ». Elle renchérit plus loin en disant qu'elle prend même la parole lors des petites réunions en classe de référence durant lesquelles on débat des problèmes de classe. Toutefois, deux élèves, Paula et Rebecca (CE1), avouent lever rarement la main en classe. Paula rajoute tout de même qu'elle prend la parole en classe d'intégration. Quant à Rebecca, on peut comprendre sa réponse puisque son arrivée toute récente (fin mai) ne lui permet pas encore de pouvoir beaucoup parler en classe.

Sixième question : Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont encore peur de prendre la parole? Pourquoi?

Une seule élève, Paula (CE1), nous avoue avoir encore peur de prendre la parole en classe. Tous les autres élèves semblent libérés et osent se lancer à l'oral.

Pour conclure cette analyse, notons l'empressement de certains élèves à répondre aux questions. Rappelons-le, la majorité d'entre eux, en temps normal, lèvent peu la main, n'osent pas s'exprimer, sont plutôt réservés et en retrait. Les progrès sont spectaculaires chez Jose Félix (CE2) qui se montre très intéressé et bavard ! Il réclame sans cesse la parole, coupe les autres, a plein de choses à dire concernant le site. Notons également les progrès de Victoria (CE2), une élève très inhibée, quasi « muette ». On la voit ici lever la main, prendre la parole et s'exprimer dans un très bon français !

b. Vidéo sondage des élèves du second degré

Intéressons-nous désormais au sondage vidéo réalisé auprès des élèves du second degré⁶⁹ et voyons si les réponses données à l'oral corroborent celles du sondage écrit. Le sondage est sous-titré et dure environ 7 minutes durant lesquelles huit questions ont été posées aux apprenants. Les paroles ont été retranscrites à l'écrit. Elles sont disponibles dans la seconde partie de l'Annexe 22. Cinq des six élèves du secondaire étaient présents. Après le visionnage du film, le lecteur trouvera ci-dessous une analyse pour chaque question.

Question 1- Est-ce que vous aimez le site Internet de la classe de Norma? Si oui, pourquoi? Qu'est-ce qui vous plaît?

À cette question, tous les apprenants répondent à l'affirmative. On se rend compte au vu des réponses données que l'ajout de la rubrique *-S'informer et communiquer en français-* y est pour beaucoup. C'est ici l'accès aux médias francophones qui semble motiver leur choix. En effet, tous répondent aimer le site de classe car ils peuvent y écouter la radio et regarder la télé en français. Ana Paula (4^{ème}) ajoute que le site est « très facile à utiliser » et Richard (2nd) nous explique que le portail lui permet de « continuer à écouter du français chez lui ». Enfin, Hedgar (4^{ème}) qui est, rappelons-le, un élève en grande difficulté et démotivé face au français, répond ici qu'il « aime beaucoup » le site.

Question 2 : Qu'est-ce que vous allez voir en premier sur le site? Qu'est-ce que vous préférez regarder? Ou bien qu'est-ce que vous préférez faire?

Une fois de plus, les réponses des apprenants nous confortent dans l'idée que l'accès aux médias francophones est positif puisque tous, nomment en premier : soit « la radio », soit « la télévision », soit « le *Tchat* ». Puis, trois des cinq élèves ajoutent la rubrique *-Phonétique-* et une la rubrique *-Grammaire-*. Contrairement aux élèves du primaire, ceux du secondaire ont ici des réponses différentes de celles du questionnaire écrit. En effet, à la question 3 de l'Annexe 21, les élèves avaient cité dans l'ordre les rubriques *-Grammaire-* puis *-Phonétique-* et enfin la partie *-Lexique-*. La phonétique semble être devenue leur priorité, ce qui peut se comprendre puisque ceux-ci ont acquis des bases en français et éprouvent désormais le besoin de prononcer correctement.

Question 3 : Visitez-vous le site chez vous? A quelle fréquence?

À cette question, tous les apprenants répondent visiter le site chez eux. Toutefois, ils donnent ici une réponse différente de celle apportée dans le sondage précédent. En effet, ces

⁶⁹ Vidéo disponible à cette adresse: <http://www.dailymotion.com/video/k1P61P1tUDcns01u3RC>

derniers disent s'y rendre « 3 à 4 fois par semaine ». Nous remarquons donc que les apprenants consultent plus le site que le mois précédent puisque la plupart des élèves avaient répondu ne s'y rendre qu'une fois par semaine.

Question 4 : Est-ce que vous trouvez le site facile à utiliser en autonomie?

Ici, on note avec joie que les élèves ne semblent éprouver aucune difficulté à naviguer au sein du portail puisqu'ils répondent tous que celui-ci est « très facile » à utiliser. On peut penser que les ajustements apportés sur les pages principales du site, et plus particulièrement au niveau de la page d'accueil, ont rendu la navigation plus aisée.

Question 5 : Est-ce que les activités du site vous aident à mieux comprendre le français dans la classe? Dans l'école? A mieux le parler? Donnez des exemples...

Les apprenants sont unanimes. Les activités réalisées en ligne les ont tous menés vers une meilleure compréhension du français. Richard répond même « Bien sûr ! » sur un ton approbateur. Les élèves disent mieux comprendre dans « la classe » mais aussi « dans l'école ». Richard (2nde) prend à nouveau la parole pour expliquer que la partie *-Lexique des matières-* lui « sert beaucoup » et que cela l'aide « à mieux faire ses devoirs ». De son côté, Hedgar (4^{ème}) fait partie des trois élèves qui confirment que c'est une aide aussi pour les « contrôles ». Il ajoute même qu'il comprend mieux les « livres » pour faire référence aux manuels de classe. Puis, lorsqu'on leur demande s'ils comprennent mieux les professeurs, tous acquiescent de la tête. Ainsi, selon les dires des apprenants, nous remarquons une meilleure compréhension au niveau de l'oral mais également au niveau de l'écrit, alors que dans le questionnaire écrit, cette tendance n'était pas si nette.

Question 6 : Est-ce qu'un membre de votre famille, un ami, a déjà visité le site? Qu'est-ce qu'ils ont regardé? Qu'est-ce qu'ils ont dit?

Contrairement aux élèves du premier degré, les parents des élèves du secondaire ne semblent pas montrer d'intérêt particulier pour les travaux en ligne de leurs enfants. Seul Hedgar nous annonce que son père a visité le site de la classe. De plus, cette visite n'a pas consisté à consulter les travaux de son fils mais à regarder le journal en français. Cependant, soulignons ici, que l'outil en ligne se dirigeant principalement vers les élèves du primaire, les apprenants du secondaire avaient, eux, peu de travaux publiés et donc peu à « montrer ». Enfin, les adolescents sont plus autonomes, de ce fait, il semble logique que les parents accompagnent au plus près les petits dans leur apprentissage.

Question 7 : Est-ce que vous prenez plus souvent la parole en français dans la classe et devant les autres? Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ont encore peur de prendre la parole? Pourquoi?

Voici une autre question qui nous apporte de nouvelles informations. Ici, tous les apprenants affirment qu'ils prennent « un peu plus » la parole. En ce qui concerne la prise la parole en classe de référence, Monserrat (2^{nde}) et Hedgar (4^{ème}) avouent avoir encore peur de lever la main devant le groupe classe. Richard (2^{nde}) poursuit la conversation en disant qu'ils auront toujours tous un peu d'appréhension tant qu'ils ne maîtriseront pas la langue.

Question 8 : Avez-vous d'autres remarques?

Les élèves n'ont pas d'autres remarques à ajouter.

Concluons cette partie en notant que les élèves du second degré semblent globalement satisfaits du dispositif en ligne. On remarque un engouement certain pour les médias francophones qui leur apportent une occasion d'améliorer leur prononciation. On se réjouit d'entendre les apprenants parler des apports du site de façon positive et de leurs progrès dans le domaine de la compréhension de la langue. Leur enthousiasme pour les travaux en ligne est toutefois moins fort que celui des élèves du premier degré. De même, au niveau de la prise de parole, on constate des progrès moins importants que ceux observés chez les plus jeunes. Enfin, nous émettons un regret : celui de ne pas avoir pu auditionner Veronica (5^{ème}). En effet, il aurait été intéressant ici d'obtenir une seconde opinion de cette élève particulièrement démotivée face à l'apprentissage du français.

Enfin, je tiens à souligner également que les deux groupes d'apprenants, primaire et secondaire, ont tous deux manifesté lors de ce sondage oral un vif intérêt pour le site de classe, visible notamment au travers de l'augmentation de la fréquence de leurs visites en ligne (cf. question 3, sondage n.2) et de leur exploration grandissante du site : visites de toutes les rubriques et découverte des nouvelles activités (cf. sondages écrits Annexe 21 et cf. question 2, sondage n.1). En effet, Viau (2005, p.3) précise l'importance des indicateurs tels que l'engagement cognitif au niveau de la motivation à apprendre dans l'utilisation des TIC à l'école. Il explique entre autres que cet engagement va se traduire par le fait qu'un élève va naviguer « en profondeur » ou non sur le site en question.

« Il va examiner toutes les facettes du site et ne se limitera pas à examiner les images ou les effets sonores. Quant à la persévérance, elle se manifeste par le temps que l'élève consacre pour examiner un site et le nombre de fois qu'il y retourne. »

c. Vidéo sondage de l'enseignante

Ce deuxième sondage réalisé auprès de l'enseignante s'est déroulé à la même période que celui des élèves, soit fin juin 2009. Précisons qu'à sa demande, les questions avaient été distribuées la veille du sondage. L'interview est sous-titrée, dure une vingtaine de minutes et comporte 12 questions. Ces dernières, contrairement à celles du sondage écrit, sont des questions ouvertes, censées encourager l'enseignante à partager son point de vue et à développer ses propos. Au fur et à mesure de la lecture de l'interview, le lecteur verra les résultats du sondage écrit se confirmer, et ceci, grâce aux explications et précisions données par l'enseignante. La transcription des paroles est disponible en troisième partie de l'Annexe 22. À présent, le lecteur est invité à regarder la vidéo et trouvera ci-dessous une courte analyse pour chaque question.

Question 1. Est-ce que vous rencontrez des problèmes dans votre classe? Si oui, lesquels?

Ici, l'enseignante rappelle les problèmes principaux qu'elles rencontraient dans sa classe : la difficulté à gérer l'hétérogénéité des groupes et les blocages de certains élèves, parfois pris en charge depuis plus d'un an et demi. Immédiatement, celle-ci nous indique que l'introduction du dispositif en ligne l'a aidée à gérer plus facilement sa classe. Elle ajoute plus loin que les élèves les plus timides lui paraissent dorénavant plus « sûrs » d'eux, chose qu'elle attribue en partie à la publication en ligne de leurs travaux.

Question 2. Aujourd'hui, après 3 mois d'utilisation du dispositif, êtes-vous en mesure de dire que le dispositif en ligne vous a aidée à surmonter certains problèmes rencontrés?

L'enseignante reprend ici une partie de sa réponse à la première question. Celle-ci met en avant, une fois de plus, une gestion de classe facilitée depuis la mise en place de l'outil en ligne.

Question 3. Comment s'est passée l'intégration du dispositif en classe?

En ce qui concerne l'intégration du dispositif en classe, l'enseignante précise que celle-ci s'est faite « petit à petit » et rappelle l'utilisation d'un logiciel de FLSco dans les premiers temps. Comme elle nous l'avait déjà précisé dans le sondage écrit (cf. question 16, Annexe 20), elle atteste ne pas avoir rencontré de difficulté particulière pour intégrer le nouveau support dans sa progression. À ce propos, sont disponibles en Annexe 23 deux fiches de préparation intégrant des activités en ligne réalisées par l'enseignante: la première s'adresse à des élèves du secondaire et la seconde à des élèves du primaire. En outre, elle avoue ici avoir éprouvé quelques difficultés à s'habituer à travailler avec ce nouvel outil qu'est l'ordinateur mais termine sur une note positive en disant que cela lui est désormais plus facile.

Question 4. Pouvez-vous nous parler un petit peu de l'outil en lui-même? De son utilisation, son ergonomie, ses rubriques?

Quant à l'outil en lui-même, l'enseignante nomme en premier la rubrique contenant des ressources théoriques et pédagogiques qui semble lui avoir facilitée la préparation de ses cours et l'élaboration de ses progressions. Puis, elle enchaîne sur la rubrique contenant les travaux des élèves dont elle met en avant l'utilité et l'enthousiasme qu'elle provoque chez les élèves qui « adorent montrer leurs travaux en ligne ». Enfin, elle termine par les rubriques d'activités en ligne qu'elle qualifie une fois de plus de « ludiques », « variées », « nombreuses » et « adaptées aux différents niveaux » (Cf. questionnaire écrit, Annexe 20).

Question 5. Que vous a apporté la mise en place du site Internet dans votre pratique? Par exemple, la rubrique de l'enseignant...

À nouveau, les réponses données par l'enseignante sont les mêmes que celles apportées dans le sondage écrit. En effet, celle-ci reconnaît « perdre beaucoup moins de temps » à chercher des documents en ligne pour sa pratique et avoue désormais mieux comprendre le concept FLSco et mieux en connaître la méthodologie s'y rapportant.

Question 6 : Comment utilisez-vous le dispositif avec les élèves?

Ici, l'enseignante commente ses réponses données dans le questionnaire écrit. Elle explique par exemple, que les séances de travail en ligne portent essentiellement sur des phases de réinvestissement et durent une vingtaine de minutes. Concernant l'autonomie des élèves face à la machine, l'enseignante nous informe que les élèves du primaire aussi bien que ceux du secondaire sont devenus « complètement autonomes ». Toutefois, elle argumente plus loin ses propos en expliquant que sa présence auprès de l'élève dépend des notions qu'elle aborde et que cette autonomie complète a lieu lorsqu'elle voit les élèves se débrouiller seuls et de manière efficace. Le reste du temps, elle dit être à côté d'eux pour les guider.

Question 7 : Pensez-vous que le dispositif en ligne a été bénéfique pour les apprenants? Si oui, en quoi sa mise en place a-t-elle aidé les élèves? Avez-vous observé des changements au niveau de leur motivation, de leur envie de parler et d'écrire?

Les réponses à cette question nous apportent des précisions importantes et viennent confirmer les résultats des questionnaires écrits. En effet, l'enseignante rappelle la motivation qui a été générée par la mise en place du dispositif, entre autres grâce à la rubrique « travaux des élèves ». Elle précise une fois de plus qu'ils sont « fiers » et que la publication en ligne leur donne le goût et l'envie d'écrire. Elle souligne plus loin que les apprenants travaillent à leur rythme, qu'ils sont plus

autonomes et qu'ils ont la possibilité de mesurer leurs progrès notamment au travers du livret de suivi qu'ils remplissent seuls et consciencieusement. À ce propos, elle explique qu'elle voit parfois les élèves colorier les cases du livret d'autoévaluation en jaune, couleur correspondant à un échec de l'activité. Puis, elle commente plus loin que le dispositif en ligne leur permet de continuer à travailler chez eux et d'entendre une autre voix que la sienne. Enfin, lorsqu'on lui demande si cela a été bénéfique pour les apprenants, celle-ci répond assurément « Tout à fait ! Complètement » en ajoutant toutefois que les apports ont été plus importants pour certains que pour d'autres.

Question 8 : Je pense aux élèves que vous suivez depuis plus d'un an, comme les élèves de CE2, avez-vous remarqué des changements, des progrès notables ces dernières semaines?

Quant aux élèves pris en charge depuis plus d'un an et demi, l'enseignante note chez eux une très grande motivation et des progrès importants en compréhension et expression orales qu'elle attribue en partie à la création du site. Puis, elle ajoute avoir remarqué une plus grande envie d'écrire notamment lorsque les apprenants savent que leur prochain travail sera mis en ligne. Elle conclut en affirmant qu'elle a remarqué un « grand changement » chez les élèves les plus anciens dans le système.

Question 9 : Avez-vous eu des remarques positives des enseignants des classes de référence concernant vos apprenants?

L'enseignante affirme ici avoir reçu des remarques « très positives » de la part des enseignants et confirme les propos apportés dans le sondage écrit : libération de la parole en classe pour certains et réutilisation d'expressions apprises en classe d'intégration pour d'autres. Ensuite, elle souligne que les activités en ligne, utilisées comme support supplémentaire de classe et notamment pour les activités de réemploi des notions, ont aidé au niveau de la mémorisation des phrases en français. Puis, l'enseignante précise que les remarques positives ne viennent pas uniquement des professeurs mais aussi des élèves qui commentent les travaux affichés sur les vitres de la classe ou bien qui encouragent leurs pairs non francophones lorsque ces derniers font une présentation de leur travail en classe.

Question 10 : Avez-vous pris conscience des limites de l'utilisation de l'ordinateur en classe? Si oui, quelles sont-elles?

Ici, les réponses de l'enseignante viennent apaiser notre appréhension face à l'usage futur que celle-ci fera de l'ordinateur. Rappelons qu'à une période, certaines séances s'éternisaient et les élèves face à la machine étaient souvent livrés à eux-mêmes. Au vu des dires de l'enseignante, on note que cette dernière semble avoir pris conscience des limites de l'usage de l'ordinateur en classe.

Elle reconnaît que l'outil informatique est un support en plus dans la classe, qu'elle doit l'utiliser ponctuellement lors des séances et qu'il ne peut pas remplacer tout le processus d'apprentissage. L'enseignante admet également que, malgré tout l'enthousiasme des élèves, ces derniers peuvent très bien se lasser de ce support.

Question 11 : Que diriez-vous de la partie formation à l'utilisation du site?

Un mois après le sondage écrit dans lequel elle avouait ne pas être sûre de pouvoir continuer à utiliser le site toute seule, celle-ci affirme désormais s'en sentir « tout à fait capable ». Elle atteste avoir vu tous les pas nécessaires afin de pouvoir continuer notamment le travail de publication en ligne des travaux et fait référence au Guide d'Utilisation comme un outil d'aide qu'elle estime « clair » et « bien expliqué ».

Question 12 : Comment comptez-vous utiliser cet outil l'année prochaine?

La dernière question confirme une fois de plus les résultats du sondage écrit. En effet, l'enseignante affirme qu'elle continuera à se servir de l'outil l'année suivante. Cette dernière explique qu'elle tentera de publier une fois par semaine des travaux d'élèves. Elle ajoute que l'introduction du dispositif a été « très bénéfique », qu'ils s'y sont tous « très bien adaptés » et termine en disant qu'elle ne souhaite rien changer pour l'instant.

Nous pouvons désormais clore cette analyse en rappelant les points essentiels de ce deuxième sondage réalisé auprès de l'enseignante. Notons que cette dernière réitère plus ou moins les mêmes propos que ceux donnés dans le questionnaire écrit mais cette fois-ci en les justifiant. Ses remarques principales concernent l'aide que le dispositif lui a apporté, à elle et à ses élèves. Elle fait plusieurs fois référence à une gestion plus aisée de l'hétérogénéité de sa classe. Elle semble également convaincue des avantages de l'outil et nomme à plusieurs reprises l'engouement des élèves pour ce nouveau support, la levée des blocages pour certains et les progrès au niveau de l'autonomie, de la confiance en soi, de l'oral mais aussi de l'écrit. Enfin, soulignons l'intérêt du travail de formation puisque l'enseignante semble avoir intégré les limites de l'usage des TIC et le rôle à adopter en classe.

3.3.3. Bilan final

Suite à cette analyse auprès des acteurs, je terminerai par un bilan personnel. Il est temps de rappeler ici les trois objectifs généraux de départ et leurs objectifs opérationnels correspondants afin de vérifier si nous avons réussi à les atteindre.

Objectif général n.1 : Concevoir un outil en ligne pour les élèves non francophones ou en difficulté dans la maîtrise de la langue française, langue de scolarisation :

- *Proposer des activités en ligne qui puissent aider l'apprenant à maîtriser mieux et plus rapidement le français, langue de scolarisation.*
- *Choisir un support en ligne adapté*

Au vu des sondages précédents, cet objectif a été atteint puisque nous avons réussi à créer, malgré le manque de budget, un support en ligne proposant des contenus spécifiques au FLSco et différents selon l'âge des apprenants. Notons que l'adéquation et la pertinence des contenus ont été validées par les enseignants. Rappelons que l'utilisation du dispositif pendant plus de 3 mois a permis de constater une progression très nette des élèves dans le domaine de l'oral mais moins importante dans le domaine de l'écrit. Toutefois, ceci est non négligeable. On peut dire que le support choisi a été rapidement et assez facilement maîtrisé puisqu'il a été possible de former l'enseignante en quelques mois et de réaliser sans difficulté un petit guide d'utilisation.

Objectif général n.2 : Intégrer cet outil à la spécificité de la classe d'intégration du LIFMP.

- *Créer un outil adapté à un contexte particulier (une classe spécifique accueillant des petits groupes d'élèves du premier et du second degré, de niveaux hétérogènes) et l'adapter à un dispositif de remédiation déjà en place.*

Ici, les réponses apportées aux questionnaires précédents nous permettent d'affirmer que cet objectif a été atteint. D'une part, nous sommes parvenus à créer un support de manipulation simple et claire puisque les différents acteurs de la classe ont déclaré, à plusieurs reprises, l'utiliser avec facilité, et en autonomie. Par ailleurs, l'enseignante nous a affirmé qu'elle n'avait pas eu de difficultés à intégrer le dispositif en ligne à ses cours et à sa progression. Les obstacles qu'elle a pu rencontrer à ses débuts, lors de l'utilisation de la machine, se sont vite estompés puisque celle-ci a attesté se sentir désormais capable de se servir de l'outil sans difficulté. Enfin, tel que nous l'avions suggéré au commencement, la plupart des activités sélectionnées sont destinées à des séances de réinvestissement ou de consolidation.

Objectif général n.3 : Proposer un outil qui puisse être une aide globale pour tous les acteurs de la classe d'intégration (élèves et enseignante).

- *Concevoir à la fois un outil utile pour l'enseignante participant à sa formation et efficace dans la gestion de sa classe.*
- *Mettre en place un outil qui motive et revalorise l'apprenant dans son apprentissage du FLSco.*

Ce dernier objectif semble, lui aussi, globalement atteint si l'on se fie aux sondages. D'une part, nous avons réussi à proposer à l'enseignante des ressources lui permettant d'approfondir ses

connaissances puisqu'elle atteste mieux maîtriser la pédagogie du français de scolarisation. De plus, en fin de stage, l'enseignante semble avoir assimilé, non sans difficulté, la pratique pédagogique qui entoure les TIC, notamment au travers de l'adoption d'un nouveau rôle. D'autre part, nous sommes désormais en mesure d'affirmer que la mise en place d'une pédagogie différenciée, grâce à l'introduction de ce nouveau support, utilisable en autonomie, a permis de résoudre un des problèmes majeurs qu'elle rencontrait : la gestion de l'hétérogénéité. Toujours selon les analyses précédentes, les ressources sélectionnées, de par leur côté interactif et parfois ludique, semblent avoir réellement motivé l'apprentissage de certains élèves qui continuent même à utiliser le site chez eux. Notons également que certains apprenants démotivés semblent avoir retrouvé l'envie de s'investir dans leur apprentissage. Enfin, nous l'avons vu au travers des différentes interviews, la publication régulière des travaux d'élèves et la diffusion du site auprès des pairs a permis une revalorisation de l'élève non francophone et pour certains d'entre eux une remise en confiance, ce qui a eu pour effet immédiat une entrée dans l'oser dire en classe. Malheureusement, précisons que ces plus-values n'ont pas été vérifiées chez les élèves du second degré pour lesquels les publications en ligne ont été peu nombreuses.

CONCLUSION

Nous voici à l'heure de conclure. D'abord, on ne peut que se réjouir de voir les hypothèses en majorité validées. L'introduction d'un portail de ressources pour le FLSco en ligne pour la *classe d'intégration* du LIFMP a permis de voir naître sur un temps bref une pédagogie différenciée laquelle a considérablement bouleversé la pratique de classe de l'enseignante mais en même temps a apporté une aide précieuse dans la gestion de l'hétérogénéité.

La classe, ainsi plus dynamique, plus aérée, constituée de petits groupes et plus ouverte sur l'extérieur s'est vue se transformer au fur et à mesure de manière positive. Chez les élèves, les premiers changements ont été perçus par tous les acteurs de l'école. L'outil a créé, chez certains, une valorisation individuelle qui a réveillé une motivation conduisant sur la voie des apprentissages. Dès lors, ces élèves se sont trouvés des qualités, ont cru en leur potentiel de communication et ont osé dire en français, dépassant avec persévérance leurs difficultés. En ce qui concerne l'écrit, même si les progrès ont été plus timides qu'à l'oral, nous avons remarqué une envie de produire croissante. De la phrase simple à la phrase complexe, on a vu quelques élèves se lancer dans un texte construit. Enfin, beaucoup se sont sentis plus à l'aise dans le domaine de la compréhension de la langue et nous ont confié que les activités en ligne proposées les avaient bien aidés.

Cependant, des réserves sont à émettre quant à ce bilan car les conclusions ne s'appuient que sur quelques mois d'utilisation et sur un petit noyau d'élèves.

J'avoue également avoir quelques appréhensions quant à la facilité avec laquelle l'enseignante m'affirme être en mesure de gérer le site aisément. Une fois l'étagage enlevé, n'éprouvera-t-elle pas des difficultés ? Sera-t-elle capable de faire vivre pleinement le site, sachant que la publication des productions d'élèves est un travail de longue haleine et quasi journalier ?

Autant de questions qui subsistent à l'heure actuelle et pour lesquelles je me dis que cet outil au fort pouvoir de séduction ne doit pas « vivoter », au risque de faire retomber en partie la motivation, moteur essentiel des apprentissages. Si l'on se fie au dicton « *Tout nouveau, tout beau.* », je redoute que les élèves se lassent de ce support sur le long terme et finissent par s'en désintéresser.

Toutefois, je pense qu'il n'en sera pas ainsi car les avantages des TICE ont été avérés. Les nouvelles technologies ne perdront pas de leur nouveauté ni de leur attrait si et seulement l'enseignant y croit, est formé, s'investit et sait « contaminer » ses élèves.

Depuis ma mission, un an a passé. J'ai gardé le contact avec l'enseignante et j'avoue l'avoir aidée, à sa demande, dans la publication des travaux et également dans la mise à jour des liens hypertextes afin qu'ils perdurent. À ce jour, je fais le constat que la formation que j'ai pu donner à

l'enseignante s'avère fragile pour prolonger ce projet et continuer à offrir le meilleur aux élèves. Il me faudra sans doute encore revenir auprès d'elle de temps en temps afin d'affiner les savoir-faire. Gautellier (2001, p.164) rappelle à ce sujet que « bien des stages TIC ne sont jamais réinvestis en classe par les enseignants qui en ont bénéficié ». Il explique notamment que « plus efficaces semblent les formations-actions distribuées sur un temps assez long, [...] dans l'établissement même et en alternance ».

Néanmoins, je suis satisfaite de voir cette dernière continuer à s'impliquer de manière constante et poursuivre tant bien que mal le chemin que nous avons tracé. De plus, elle manifeste l'envie d'aller de l'avant, ce qui me réjouit, en évoquant notamment le projet de la création d'un *blog* qui permettrait aux élèves du second degré d'échanger avec d'autres étudiants du monde. Cette ouverture me semble pertinente. Avec un peu de recul et au travers des échanges que je peux avoir avec elle, je constate que l'engouement des nouveaux élèves est présent et régulier. En effet, il suffit de regarder d'une part, la somme importante de travaux variés publiés cette année qui donne au site une vitalité notable et d'autre part, les premières remarques postées par les apprenants dans la toute nouvelle rubrique *-Blog-*.

Quant aux élèves accueillis depuis plus d'un an et demi, les enseignants référents ont estimé que le dispositif de remédiation n'était plus nécessaire. Quelle satisfaction de voir ces élèves progresser dans le cursus normal ! On peut, peut-être, prétendre relier cette réussite à l'usage du dispositif en classe.

Je voudrais terminer cette conclusion sur trois témoignages positifs reçus de l'extérieur et que je propose au lecteur de consulter en Annexe 24. Le premier rapporte l'avis d'un membre du Casnav de Nancy-Metz sur notre dispositif en ligne. Les deux suivants proviennent de l'Inspection d'Amérique du Sud, basée à Sao Paulo (Brésil), et soulignent un travail qui a été, pour notre plus grande satisfaction, remarqué, apprécié et utilisé par les enseignants de toute la zone *Cône sud*. Ainsi, j'ose espérer que cet outil a offert à d'autres élèves la possibilité de « goûter » la langue différemment.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

En ce qui concerne la bibliographie spécialisée sur laquelle je me suis appuyée, je tiens à préciser qu'étant donné mon éloignement des bibliothèques/librairies francophones et les frais de port élevés pour l'envoi d'ouvrages, ma source privilégiée a été Internet.

AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger). *Missions, actions, moyens*. Consulté à l'adresse suivante : www.aefe.diplomatie.fr

AEFE, (2006). *La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignements français à l'étranger*. pp.4-5. Consulté à l'adresse suivante : http://www.aefe.fr/doc.php/le_fran%C3%A7ais_langue_de_scolarisation

AEFE, (2006) *Séminaire : Français Langue de Scolarisation*. Consulté à l'adresse suivante : http://www.aefe.diplomatie.fr/doc.php/le_fran%C3%A7ais_langue_de_scolarisation

AEFE, (2008). *Le français, langue de scolarisation pour les élèves du second degré*. p. 7. Consulté à l'adresse suivante : http://www.aefe.fr/doc.php/le_fran%C3%A7ais_langue_de_scolarisation

BEAUNIS, C (2003). Créer un site Internet. *Le nouvel éducateur*, Revue de l'ICEM, n°148, page 19. Consulté à l'adresse suivante : <http://freinet.org/nc/148/148-16.pdf>

BIBEAU, R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration, *Revue électronique de l'EPI*. Consulté à l'adresse suivante : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>

CHISS, J.-L., MARCUS, C. & VIGNER, G. (2001). *Le Français Langue Seconde. Présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil*. VEI Enjeux, hors série 3, 49-70. Consulté à l'adresse suivante : <http://www.sceren.fr/revuevei/hs3/04907011.pdf>

CRINON, J., GAUTELLIER, Ch. (Sous la direction de) & PIOT, T., MANGENOT, F., GALLANT, P., ROUET, J.F., CHEVENEZ, O., TAURISSONS, A., CLÉMENT, J., CAMBERLEIN, D. (2001): Apprendre avec le multimédia et Internet, CEMEA, Retz.

DELARUE F., BEAUDOUIN Cl., SEGURA J. (2005) et al. L'intégration : un point d'actu. *Dossiers de l'ingénierie éducative (Les)*, n° 50, p. 70-84

DEPOVER, C., KARSENTI, T., & KOMIS, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec

EDUCATION NATIONALE, (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté à l'adresse suivante : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>

GARREL, H & CALIN, D. (2000). *L'enfant à l'ordinateur*. Une pratique d'aide aux enfants en difficulté. L'Harmattan

- HIRSCHSPRUNG, N.** (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette FLE.
- ICEM** : Institut Coopératif de l'École Moderne (2003). *Dossier : Que Faisons-nous des TICE ?* Revue en ligne : Le nouvel éducateur, n°148. Consulté à l'adresse suivante : <http://freinet.org/ne/som-ne148.htm>
- KARSENTI, T.** (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique*, 127, 27-31. Consulté à l'adresse suivante : http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/127/vp127_27-31.pdf
- KARSENTI, T. & LAROSE, F.** (2005). Introduction. Intégration des TIC et travail enseignant. Quand la société change, la classe doit-elle suivre ? In T. Karsenti et F. Larose (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Consulté à l'adresse suivante : http://karsenti.org/pdf/publications/2005/intro_integration_tic_travail.pdf
- LONG, D.** (2005). L'impact des TIC sur la motivation des élèves (22 pages). Consulté à l'adresse suivante : www.umoncton.ca/longd04/TheorixDownload/motivation.pdf
- MANGENOT, F.** (n.d.). *Méthodologie du mémoire professionnel* (Master mention Sciences du langage, spécialité Fle, 2^{ème} année). Cours du CNED, p.13
- M.E.N** (1995). Programmes de l'école primaire. Arrêté du 22 février 1995. Consulté à l'adresse suivante : <http://appy.ecole.free.fr/textes.htm>
- M.E.N** (2002). Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. Arrêtés du 25 janvier 2002. Consulté à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/som.htm>
- POYET, F.** (2009). Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ? *Service de Veille scientifique et technologique*, Dossier d'actualité n° 41 Consulté à l'adresse suivante : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/41_janvier2009.htm
- TREMBLAY N., TORRIS S.** (2004). « Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait ? ». *Vie pédagogique*, vol. 132. Consulté à l'adresse suivante : <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/132/TIC.pdf>
- VERDHELAN-BOURGADE, M.** (2002). *Le français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- VIAU, R.** (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent (Qc) : Éditions du Renouveau pédagogique
- VIAU, R.** (2005). *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*. Communication personnelle. Consulté à l'adresse suivante : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>
- VIGNER, G.** (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Clé International
- VIGNER, G.** (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Hachette Éducation

Résumé :

La langue française dans les établissements français à l'étranger n'est bien souvent que « la langue de scolarisation » ou « langue d'enseignement » pour une grande majorité des élèves. Face aux difficultés rencontrées par une enseignante de FLSco (Français Langue de Scolarisation) en réseau AEFÉ : *accueil échelonné des élèves non-francophones, hétérogénéité des groupes d'apprenants, difficultés persistantes en langue pour certains...*, un outil TICE a été conçu afin d'impulser une nouvelle dynamique dans la classe. Ce dernier s'est révélé être une aide efficace tant pour l'enseignante que pour les élèves.

Ce mémoire présente le contexte d'intervention, analyse les concepts-clés et les différentes étapes conduisant à la mise en place du dispositif en ligne et expose les phases d'expérimentation et d'évaluation de l'outil.

Mots-clés :

FLSco, Français Langue de Scolarisation, FLS, TICE, multimédia, CLIN, CLA, Elève Non-Francophone, AEFÉ, enseignement.

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.

Signature :



le 16/09/2010
à Asunción, Paraguay