HAL
open science

L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage de FLE : le cas des apprenants iraniens face aux logiciels éducatifs de FLE

Mohammad-Hossein Otroshi

To cite this version:

Mohammad-Hossein Otroshi. L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage de FLE : le cas des apprenants iraniens face aux logiciels éducatifs de FLE. Linguistique. Université du Maine, 2013. Français. NNT : 2013LEMA3011 . tel-00949514

HAL Id: tel-00949514

https://theses.hal.science/tel-00949514v1

Submitted on 19 Feb 2014

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.

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Université du Maine

Thèse de Doctorat

Mohamad-Hossein Otroshi

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Docteur de l'Université du Maine
Sous le label de l'Université Nantes Angers Le Mans

Discipline : Didactique des langues
Spécialité : Sciences du langage, FLE
Laboratoire : CREN-InEdUM

Soutenue le 25 octobre 2013

École doctorale : ED 504 CEI (Cognition, Education, Interactions)
Thèse N°

L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage de FLE :

Le cas des apprenants iraniens face aux logiciels éducatifs de FLE

JURY

Rapporteurs : **Mme Maguy POTHIER,** Professeur émérite des Universités, Université Blaise Pascal-Clermont 2
M. Claude SPRINGER, Professeur des Universités, Université d'Aix-Marseille

Examinateur : **M. Pascal LEROUX,** Professeur des Universités, Université du Maine

Directeur de Thèse : **M. Jean-François BOURDET,** Professeur des Universités, Université du Maine

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Université du Maine

Thèse de Doctorat

Mohamad-Hossein Otroshi

L'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage du FLE :

Le cas des apprenants iraniens face aux logiciels éducatifs de FLE

Résumé

Ce travail est une contribution théorique, méthodologique et pratique à l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères (spécialement du FLE) en utilisant les nouvelles technologies éducatives. L'émergence des technologies de l'information et de la communication a ouvert de nouveaux horizons en matière d'éducation qui s'est avéré utile pour la didactique des langues. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) suscitent des débats quant aux enjeux sociaux et philosophiques qu'elles engendrent ; la généralisation de leur usage a des retombées dans le domaine de la didactique des langues.
Dans le cadre de cette recherche, nous étudions l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage du FLE et spécialement l'usage des logiciels éducatifs destinés aux cours de français langue étrangère pour étudiants iraniens. C'est-à-dire la mise en relation des étudiants avec les logiciels éducatifs de la langue. A cet égard, l'avènement de l'ordinateur dans la classe de langue n'invite-t-il pas à repenser ce que la distance provoque en termes de pratiques d'enseignement et d'apprentissage, d'usages technologiques, de dispositifs d'aide à l'apprentissage ? Nous parcourons d'abord les modèles généralistes d'apprentissage et leurs relations avec les logiciels éducatifs disponibles en essayant de faire relever les insuffisances constatées sur le terrain iranien. L'analyse des éléments culturels (culture éducative, culture en sens général) du contexte iranien nous permet de constater qu'un « outil à potentiel cognitif » comme logiciel a besoin de s'adapter aux réalités du contexte culturel d'utilisation et aux besoins interculturels du public cible. Une expérimentation sur le terrain nous donne la possibilité de vérifier les usages des outils et l'adaptation de ce type de support pédagogique au public visé. Cela nous amène à nous interroger sur l'efficacité des logiciels éducatifs au service de la langue étrangère dans les contextes culturels différents.

Mots clés :

TIC, logiciel éducatif, FLE, Culture, Interculturel

Abstract

"The use of Information and Communication Technology in the learning of French as a Foreign Language: The case of Iranian students faced with educational software of French"

This work is a theoretical, methodological, and practical contribution to the teaching/ learning of foreign languages (especially of French as a foreign Language) using the new educational technologies. The emergence of technologies of information and communication has opened new horizons in terms of education which have proved useful for the teaching of languages. The Information and Communication Technologies (ICT) are of the discussion of the social and philosophical challenges they generate; the generalization of these technologies have spin-offs used in the field of the teaching of languages.
In the framework of this research, we are considering the use of technologies of information and communication in the learning of French as a Foreign Language and especially the use of educational software intended for French courses for Iranian students. That is to say, there is a relationship between students and language educational software. In this connection, does the introduction of the computer in the language class not invite the rethinking of what the distance causes in terms of the practices of teaching and learning, technological uses, and devices to help learning? We are going to first cover the general models of learning and their relations with educational software available in trying to fix the shortcomings of the Iranian context. With the analysis of cultural elements (educational culture, culture in the general sense) of the Iranian context, we can see that it is a tool with potential cognition as the software needs to adapt to the realities of the cultural context and the needs of the intercultural target audience. A field experiment gives us the opportunity to verify the use of tools and adaptation of this type of teaching material for the intended audience and makes us question the effectiveness of educational software in the service of learning foreign languages in different contexts.

Key Words :

ICT, educational software, French as a foreign Language, Culture, Intercultural

L'UNIVERSITÉ NANTES ANGERS LE MANS

Remerciements

Je remercie en tout premier lieu Monsieur le professeur Jean-François BOURDET, directeur de département du FLE à l'Université du Maine, de m'avoir accueilli et de m'avoir accompagné au cours de cette recherche. Sa confiance en moi m'a permis de mener à bien ces travaux, m'aidant dans les difficultés et me faire profiter de ses précieux conseils tout au long de cette recherche.

Je tiens ensuite à exprimer ma plus profonde reconnaissance à Monsieur Rouhollah RAHMATIAN, mon professeur consultant, pour l'aide qu'il m'a accordé dans le commencement de cette recherche.

Mes remerciements les plus sincères vont également à l'égard des jurys, pour avoir bien voulu lire l'intégrité de ce travail.

Je remercie Maguy POTHIER, Professeur émérite des Universités, Université Blaise Pascal- Clermont 2, de m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être rapporteur de cette thèse. Son exigence m'a permis d'approfondir et clarifier le propos de mon document.

Je remercie Claude SPRINGER, Professeur des Universités, Université Aix-Marseille, de m'avoir fait l'honneur de faire partie de mon jury de thèse.

Je remercie Pascal LEROUX, Professeur des Universités à l'Université du Maine, de m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être examinateur de cette thèse.

Je remercie l'ensemble des membres du LIUM et du CREN avec qui j'ai partagé d'agréables moments. Je remercie les doctorants avec qui j'ai collaboré et sympathisé au cours de ces années : Wasim, Arnaud.

Je voudrais aussi remercier mes collègues, pour avoir partagé sans limite avec moi leurs savoirs et leurs expériences précieux.

Je remercie l'ensemble de mes proches et de mes amis qui m'ont soutenu jusqu'au jour de la soutenance. Merci à Christophe, Renée, Marie, Loïc.

Pour finir, ces remerciements ne seraient pas complets si je n'avais pas une pensé pour les êtres qui me sont les plus chers, c'est-à-dire ma famille. Je dédie donc ce travail à mes parents qui m'ont toujours donné la possibilité d'étudier, et qui ont toujours cru en moi.

J'exprime ma profonde reconnaissance à tous ceux qui m'ont aidé dans cette recherche.

à mes chers parents,

à ma grand-mère

Tables des Matières

TABLES DES MATIERES ..... **V**

INTRODUCTION GENERALE **12**

PRESENTATION DE THESE **16**

PREMIERE PARTIE **21**

DU CONTEXTE IRANIEN A LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE **21**

CHAPITRE I **22**

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES EN IRAN **22**

INTRODUCTION **23**

1. LE SYSTEME EDUCATIF IRANIEN **24**

1.1. L'ORGANISATION 24
1.2. ROLE DU MILIEU INSTITUTIONNEL 26

2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN IRAN **27**

2.1. LE CONTACT DU PERSAN AVEC LE FRANÇAIS 27
2.2. AVANT LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE 28
2.3. AVANT ET APRES LA REVOLUTION (1978-79) 29
2.4. SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES 30

3. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS **33**

3.1. L'ENSEIGNEMENT PRIVE DU FRANÇAIS 33
3.2. LA PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC 34
3.2.1. Les programmes *34*
3.2.2. Les objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères *38*
3.3. LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE TRADITIONNELLE DU FRANÇAIS 39
3.4. LE SYSTEME EDUCATIF DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS 45
3.5. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT 46

4. LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE IRANIEN **50**

4.1. DEFINITION DU CONTEXTE 50
4.2. L'ARTICULATION ENTRE LE CONTEXTE SOCIAL, LE CONTEXTE DIDACTIQUE ET LES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS 52
4.2.1. Le contexte social *52*
4.2.2. L'articulation entre les contextes extrascolaire et scolaire *53*
4.2.3. Le contexte discursif construit dans et par des interactions en classe de langue *54*
4.3. CONTEXTE REPRESENTATIONNEL 55
4.3.1. Représentations linguistiques *56*
4.3.2. Représentations réciproques *58*
4.4. LES MOTIVATIONS DES APPRENANTS IRANIENS 59
4.4.1. Les composantes motivationnelles *59*

5. CULTURE(S) EDUCATIVE(S) : CULTURE(S) D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DES LANGUES EN IRAN **62**

5.1. LA DEFINITION DE LA CULTURE EDUCATIVE 62
5.2. CULTURES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE DU FRANÇAIS EN IRAN 64
5.2.1. Le rôle de l'institution *69*

5.2.2. Le rôle du manuel ... *69*
5.2.2.1. L'approche communicative du manuel et l'apprenant iranien ... 70
5.2.3. Le rôle de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère ... *72*

CONCLUSION ... **75**

CHAPITRE II ... **77**

TIC DANS LE SYSTEME EDUCATIF IRANIEN ... **77**

INTRODUCTION ... **78**

1. L'INNOVATION EN EDUCATION ... **79**

1.1. LA TECHNOLOGIE COMME UNE INNOVATION ... 80
1.2. LA TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION ... 81
1.3. L'INNOVATION ET SES CONTEXTES ... 82

2. LES TIC AVEC POTENTIEL COGNITIF ... **83**

2.1. QU'EST-CE UN OUTIL ? ... 84
2.2. LES TIC COMME OUTILS A POTENTIEL COGNITIF ... 84

3. LES TIC ET DIDACTIQUE DES LANGUES ... **86**

3.1. L'HISTORIQUE D'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ... 87
3.2. LE RAPPORT DE LANGUE COMME OBJET CULTUREL AVEC DES TIC ... 89
3.4. TIC ET TRIANGLE DIDACTIQUE TRADITIONNEL ... 90
3.4.1. Le pôle apprenant ... *92*
3.4.2. Le pôle enseignant ... *93*
3.4.3. Un nouveau paradigme : Technologies, apprenant et enseignant ... *94*

4. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ASSISTE PAR ORDINATEUR ... **95**

4.1. MODELES PEDAGOGIQUES ET L'ORDINATEUR ... 98
4.1.1. Modèle triadique et l'ordinateur ... *98*
4.1.2. Le modèle de Legendre ... *100*
4.1.3. Le modèle d'Engeström ... *102*
4.1.4. Modèle quadripolaire ... *103*

5. LE CONTEXTE SOCIETAL DES TIC EN IRAN ... **106**

5.1. LE SYSTEME EDUCATIF IRANIEN FACE AUX TIC ... 107
5.1.1. L'université face aux TICE ... *109*
5.2. TIC DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN IRAN ... 110
5.2.1. Contexte de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du français dans les universités ... *112*
5.2.2. Pourquoi peu d'intégration des TIC ? ... *113*

CONCLUSION ... **117**

CHAPITRE III ... **119**

CADRE THEORIQUE ET LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ... **119**

INTRODUCTION ... **120**

1. L'APPROCHE D'UN CONTEXTE ... **120**

1.1. DEFINITION DE « CONTEXTE » ... 120
1.2. POURQUOI DECRIRE UN CONTEXTE ? ... 121
1.3. CONTEXTE DE LA RECHERCHE ... 122
1.3.1. Gestion du dispositif ... *123*

2. THEORIE SOCIOCULTURELLE ET DIDACTIQUE DES LANGUES ... **125**

2.1. LES CONTEXTES D'UTILISATION DU SOCIOCULTUREL 128
2.2. LE SOCIOCULTUREL ET ALAO 130
2.3. LES PARAMETRES SOCIOCULTURELS 131
2.3.1. Les facteurs identitaires 133
2.3.2. Les paramètres culturo-éducatifs 134
2.3.3. Des paramètres linguistiques 135
2.3.4. Des paramètres psychologiques 136
2.4. UNE APPROCHE INTERCULTURELLE 137

3. METHODES ET METHODOLOGIES 139

3.1. LE TYPE DE RECHERCHE 142
3.2. UNE METHODE QUALITATIVE 143
3.2.1. L'entretien 145
3.2.2. Les observations pour comprendre des représentations 145
3.3. UNE METHODE DESCRIPTIVE 147

4. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE 148

4.1. HYPOTHESES DE LA RECHERCHE 150
4.2. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 152

CONCLUSION 154

DEUXIÈME PARTIE 155

LES APPRENANTS IRANIENS FACE AUX LOGICIELS EDUCATIFS DU FLE 155

CHAPITRE IV 156

LOGICIELS EDUCATIFS DES LANGUES ET L'ANALYSE DE DEUX CEDEROMS DU FLE 156

INTRODUCTION 157

1. LES TYPOLOGIES DES LOGICIELS EDUCATIFS 158

1.1. LES CRITERES D'ANALYSE DES LOGICIELS 159

2. LES LOGICIELS UTILISABLES EN LANGUES 160

2.1. LOGICIELS EDUCATIFS DU FLE SUR LE MARCHE IRANIEN 163
2.2. LE MARCHE DES LOGICIELS 161
2.3. LES CEDEROMS DU FLE 165
2.4. LES CEDEROMS DU FLE ET LE CONTEXTE IRANIEN ..... **ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.**

3. L'EVALUATION DES LOGICIELS EDUCATIFS 168

3.1. DES GRILLES D'EVALUATION DES LOGICIELS EDUCATIFS 169

4. ANALYSE DE DEUX LOGICIELS EDUCATIFS DU FLE 171

4.1. TELL ME MORE FRENCH 174
4.1.1. Description générale 174
4.1.2. Contenu du logiciel 175
4.1.2.1. Les leçons 175
4.1.2.2. Les vidéos 177
4.1.2.3. Les dialogues 178
4.1.3. Analyse des caractéristiques du logiciel 180
4.1.3.1. Ressources pédagogiques 180
4.1.3.2. Activités et exercices 181
4.1.3.3. Navigation/Parcours pédagogique 191
4.1.3.4. Les modes de travail 192
4.1.3.4.1. Le mode libre 193

4.1.3.4.2. Le mode guidé 194
4.1.3.5. Feed-back et évaluation 195
4.1.3.6. Outils complémentaires 196
4.1.4. Synthèse/utilisation envisageable 200
4.2. TALK NOW FRENCH 200
4.2.1. Description générale 200
4.2.2. Contenu du logiciel 203
4.2.3. Analyse des caractéristiques du logiciel 205
4.2.3.1. Langues d'intermédiaires utilisées 205
4.2.3.2. Activités et exercices 206
4.2.3.3. Navigation/Parcours pédagogique 208
4.2.3.4. Feed-back et évaluation 209
4.2.3.5. Outils complémentaires 211
4.2.4. Synthèse/utilisation envisageable 213
4.3. BILAN SYNTHETIQUE POUR LES LOGICIELS EDUCATIFS PRESENTES 214
4.3.1. Structure générale des logiciels 215
4.3.2. Données proposées à l'apprenant 216
4.3.3. Tâches et activités 216

CONCLUSION 219

CHAPITRE V 221

L'APPRENANT IRANIEN FACE AU LOGICIEL DU FLE : VERS UN NOUVEAU PARADIGME ... 221

INTRODUCTION 222

1. DEROULEMENT DE L'ETUDE EXPERIMENTALE 223

1.1. UTILISATION DU LOGICIEL DANS UN COURS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE 223
1.2. L'OBJECTIF DE NOTRE EXPERIMENTATION 224
1.3. L'ECHANTILLON 225

2. LES REPRESENTATIONS SOCIALES 229

2.1. DEROULEMENT DES RECUEILS D'INFORMATIONS 230
2.2. ANALYSE DES DONNEES 232
2.2.1. Analyse des données à la réponse « Pour moi, l'ordinateur est ... » 233
2.2.2. Analyse des données à la réponse « l'enseignement/apprentissage avec ordinateur, c'est donc... ». 235
2.2.3. Analyse des données à la réponse « Pour vous, connaître une langue étrangère, c'est d'abord.....» 237
2.2.4. Analyse des données à la réponse « Pour moi, apprendre une langue étrangère, c'est ....» 239
2.3. ÉVOLUTION DES REPRESENTATIONS 241
2.4. ÉVALUATION DE LOGIQUE D'USAGE DU LOGICIEL 243

3. LES ACTIVITES OU LES TACHES PROPOSEES DU LOGICIEL 248

3.1. LES ACTIVITES PROPOSEES DU LOGICIEL 250
3.1.1. Les activités proposées favorisent-elles une compétence autonome d'apprentissage ? 253
3.2. LA LANGUE INTERMEDIAIRE ET LES ACTIVITES 256
3.2.1. Le rôle de la langue enseignée (langue des logiciels) et langue usitée 256
3.2.2. Le rôle de la langue maternelle dans le logiciel 257
3.2.3. L'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la grammaire 260

4. LE LOGICIEL EDUCATIF ET SES EFFETS PEDAGOGIQUES 263

4.1. LES EFFETS SUR LES APPRENANTS 263
4.1.1. La motivation des apprenants 263
4.1.1.1. Analyse des effets motivationnels de l'utilisation du logiciel 265

4.1.2. Effets sur la planification temporelle ... *268*
4.1.3. Effets sur la métacognition ... *270*
4.1.3.1. Apprendre à apprendre avec les TIC ... 272
4.1.3.2. Vers une autonomisation : Comment réagissent les apprenants iraniens? ... 274
4.1.3.2.1. Choc didactique lié à la culture éducative ... 277
4.1.3.2.2. Besoin d'accompagnement ... 281
4.2. EFFETS SUR LE CONTEXTE PEDAGOGIQUE ... 285

CONCLUSION ... 288

CHAPITRE VI ... 291

LES APPRENANTS IRANIENS FACE AUX DISCOURS CULTURELS DES LOGICIELS EDUCATIFS DU FLE ... 291

INTRODUCTION ... 292

1. DE LA LANGUE A LA CULTURE ... 293

1.1. DEFINITION DU CONCEPT DE « CULTURE » ... 294
1.2. LA RELATION ENTRE LA LANGUE ET LA CULTURE ... 296
1.3. PLACE DE LA CULTURE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ... 297
1.3.1. La « culture » en didactique du FLE ... *297*
1.4. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA CULTURE DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS EN IRAN ... 298
1.4.1. Les étudiants iraniens face à la culture française ... *302*

2. LES ETUDIANTS DEVANT LA CULTURE VIRTUELLE ... 305

2.1. RECUEIL DES DONNEES ... 306
2.2. OBJECTIFS DES QUESTIONNAIRES ... 307
2.3. RESULTATS DU PRE-TEST CULTUREL ... 307
2.4. LA CULTURE DEVRAIT ETRE … ? ... 310

3. DISCOURS CULTUREL DE LOGICIEL DE LANGUE ... 312

3.1. LA CULTURE COMME SAVOIR OU « CULTURE CULTIVEE » DU LOGICIEL ... 314
3.2. LA CULTURE COMME « SAVOIR-FAIRE » OU DISCOURS ANTHROPOLOGIQUE DU LOGICIEL ... 318
3.2.1. Permanences de la demande culturelle ... *323*
3.2.2. Une compétence culturelle facilite une compétence linguistique ? ... *324*
3.2.3. Perception de la culture-cible ... *325*
3.2.4. Une expérience de l'altérité ... *327*
3.3. LA CULTURE COMME « SAVOIR-ETRE » OU DISCOURS INTERCULTUREL DU LOGICIEL ... 330
3.3.1. Les éléments interculturels ... *331*
3.3.2. Les perceptions des différences culturelles ... *333*
3.3.3. De l'interculturalité à transculturalité ... *334*
3.3.3.1. Construire l'image de l'Autre, mais aussi de soi pour commencer l'apprentissage ... 336
3.3.4. Image de la francophonie ... *340*

4. ADOPTER OU/ET ADAPTER LE LOGICIEL EDUCATIF ? ... 342

4.1. ADAPTATION A LA CULTURE D'APPRENTISSAGE DES APPRENANTS IRANIENS ... 346
4.2. ADAPTATION A LA CULTURE DES APPRENANTS IRANIENS ... 347
4.2.1 Adaptation interculturelle et identitaire ... *349*
4.3. ADAPTATION A LA LANGUE MATERNELLE DES APPRENANTS IRANIENS ... 351
4.4. ADAPTATION AUX BESOINS DES APPRENANTS IRANIENS ... 352

CONCLUSION ... 355

CONCLUSION GENERALE ... 359

BIBLIOGRAPHIE ... 365

TABLE DES FIGURES **397**
TABLE DES TABLEAUX **400**
ANNEXE 1 ..... **401**

« *L'entrée dans l'ère du virtuel appelle des progrès de l'esprit.* »

(Brunswick & Danzin, 1998 : 69)

Introduction générale

« ... pour la première fois, la connaissance est devenue tangiblement liée à une technologie qui transforme les pratiques sociales sur lesquelles elle repose - l'intelligence artificielle en étant l'exemple le plus frappant. La technologie, entre autres choses, agit comme amplificateur.
« En d'autres mots, au moyen de la technologie, l'exploration scientifique de l'esprit tend à la société un miroir d'elle-même ignoré, bien au-delà du cercle du philosophe ou du penseur. » (J.M. Lévy-Leblond, 1989 cité dans M. Linard, 1996 : 5)

Ces dernières années ont vu émerger ce que l'on appelle « la révolution des nouvelles technologies ». On peut dire que la « globalisation » en cours via l'« anthropostructure» des technologies d'information et de communication (TIC), a causé selon Bouchez (2010), un second « Big Bang », « électronique et non plus biologique ».

On sait bien que qu'aujourd'hui l'utilisation des nouvelles technologies dans la société à des fins de travail, d'information, de jeux, etc. ne peut plus échapper à personne. On remarque bien que, d'après Cyr Pangop (2010), l'arrivée de ces technologies est à l'origine des changements considérables dans le monde. Parce qu'elles ne sont pas uniquement de nouveaux moyens de la recherche de l'information. Elles sont aussi de nouveaux outils de communication et donc de travail interactifs et coopératifs afin de favoriser la mise en commun des connaissances, du savoir et des savoir-faire. Ces changements se sentent bien au niveau socio-culturel dans les sociétés, comme le précise Bouchez (2010), « chacun peut constater, expérimenter et ressentir dans sa vie de tous les jours les ondes de choc engendrées par la révolution des TIC, tant sur les réseaux sociaux traditionnels que sur les individualités qui les composent » (p.8). C'est parce que ces technologies sont capables de prendre en charge certaines tâches, par exemple, des travaux répétitifs, et aussi de remplacer à certaines compétences humaines.

Notre époque et nos sociétés sont donc marquées par des mutations rapides des nouvelles technologies auxquelles l'école comme l'indique Depover & al. (2009 : 41), « ne peut pas rester insensible. Cette évolution touche aussi l'éducation ». Cette utilisation quotidienne des

nouvelles technologies grâce à leur démocratisation montre bien qu'il y a des mutations sociales qui ont aussi modifié le paysage de l'enseignement/apprentissage actuel. On aperçoit que la classe n'est plus donc le lieu unique où l'on apprend puisque les nouvelles technologies apportent des moyens modernes pour chercher des connaissances, du savoir et des savoir-faire et aussi permettent un encadrement pédagogique individualisé et favoriser l'apprentissage, par exemple, l'autonomie de l'apprenant. C'est ainsi, « l'apprentissage, sans être enseigné en direct, peut ainsi se moduler selon un continuum allant de la liberté (ou responsabilité) presque complète de l'apprenant à différentes formes d'encadrement directif » (Cornaire, 2000 : 159). Les enseignants ont de leur côté la liberté de choisir les supports didactiques plus interactifs pour attirer et motiver les apprenants, de privilégier certains objectifs et de donner plus d'autonomie aux apprenants et ainsi sortir de leur rôle classique.

Aujourd'hui les nouvelles technologies d'information et de communication ont une histoire de plus de 30 ans en éducation. En ce qui concerne la didactique des langues, c'est à partir des années 80 que ces nouvelles technologies et en particulier l'ordinateur trouvent leur place dans les cours des langues. C'est dans ce contexte que le champ de l'Enseignement/Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (E/ALAO) comme une nouveauté se développe et constitue un champ de recherche en pleine évolution pour les chercheurs en didactique. Il faut souligner que d'après Bertin (2001 : 5), « l'attrait de la pédagogie pour la technologie n'est pas en soi une nouveauté. L'enseignement des langues, en particulier a de tous temps, tenté d'innover en incorporant à la salle de cours les dernières innovations technologiques ».

De nos jours, d'une part, avec la mondialisation de l'information à travers les réseaux comme l'internet, et d'autre part, avec l'arrivée des ordinateurs, des logiciels et très récemment des tablettes plus performants, on remarque que ces outils sont devenus de véritables supports et des ressources pédagogiques des langues étrangères puisqu'ils permettent l'accès aux « documents authentiques » et puis ouvrent aux enseignants et aux apprenants de nouveaux horizons jusqu'ici inespérés c'est-à-dire la combinaison de l'image, du texte et du son offrant la possibilité de reconstituer la langue d'une manière crédible et plus authentique. Cette vivacité linguistique et culturelle pourrait, comme nous l'indique Coca Méndez (2011 : 121), encourager et demander, « en même temps, la mise en pratique des savoir-faire et des pratiques de communication en contexte » d'apprentissage. Mais, les recherches menées ces dernières années (Kulik, 2003; Harrison, Comber, Somekh et Watling, 2002 cité par Depover & al. 2009 :41) ne montrent pas des résultats homogènes en ce qui

concerne leur impact sur l'apprentissage en général. La question qui se pose : Pour quoi ces résultats ne sont pas assez homogènes ?

Il semble que l'intégration et l'utilisation de ces nouvelles technologies ne sont pas aussi simples qu'il y paraît. Il ne suffit pas comme nous l'indique Hérino & Petitgirard (2002), d'avoir des équipements modernes et technologiques, aussi sophistiqués soient-ils, pour être assuré d'une efficacité pédagogique dans un contexte. L'utilisation et l'efficacité des TIC dans l'éducation suscitent donc des débats quant aux enjeux sociaux et philosophiques qu'elles engendrent et comme l'affirme Linard (1996 : 250), « les facteurs sociologiques, institutionnels et technologiques sont devenus autant de variables déterminantes de la situation d'apprentissage ». Alors, pour qu'un nouvel outil trouve une place durable et effective dans la relation pédagogique, sa définition et son intégration, selon Bertin (2001), doivent-elles être mûrement réfléchies pour constituer de nouveau support pédagogique dans « la multitude des contextes d'usage, la pluralité des pratiques d'enseignement » ? (Depover & al, 2009 :41). S'inscrivant dans ce sens, cette recherche porte sur une analyse du contexte iranien d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et en particulier le français comme langue étrangère et la place des TIC dans le système éducatif du pays. On peut dire que l'impact des TIC sur le système d'enseignement/apprentissage -notamment l'apprentissage du français- et sur ses liens avec la culture éducative iranienne constituent l'objet de notre réflexion afin de servir à une utilisation adaptable des TIC et notamment des logiciels éducatifs du FLE aux apprenants iraniens.

Présentation de thèse

Pendant ces cent dernières années, l'intérêt pour l'utilisation de nouveaux supports et auxiliaires pédagogiques dans le domaine des langues étrangères n'a cessé d'augmenter. Les enseignants des langues étrangères ont constamment perçu le besoin d'introduire dans leurs cours de nouveaux supports techniques leur permettant de motiver et d'inciter les apprenants en apportant une dimension d'authenticité de la langue. On constate bien que par exemple, Albert Legrand en 1942 a proposé d'utiliser dans les cours de langues l'une des trois « possibilités techniques qui s'offrent à la pédagogie moderne » avec les journaux et les clubs, à savoir « le cinéma parlant » en faisant appel à différents types de courts métrages. D'abord ce sont les gramophones, les magnétophones puis les laboratoires de langues et enfin les appareils vidéo qui ont marqué un premier tournant en didactique des langues notamment des langues étrangères (Hérino & Petitgirard, 2002). De nos jours, c'est l'informatique multimédia connecté à l'internet qui se présente dans les cours des langues étrangères.

Ces « technologies auxiliaires » de support destinées d'abord à aider l'apprentissage de nouveaux savoirs « linguistiques » en langue étrangère. L'apparition de l'ordinateur en classe de langue étrangère avec des logiciels et très récemment des applications éducatifs de plus en plus performants semble vouloir remplacer les autres supports et en particulier les manuels. Ces nouveaux outils numériques prétendent augmenter le nombre et la qualité des interactions enseignant/apprenant en laissant davantage d'autonomie à l'apprenant. Dans ce sens, Pothier (2003 : 36) souligne que, « les TIC envahissent peu à peu le terrain, avec ou sans l'assentiment des enseignants, par le biais d'Internet et des logiciels spécialisés ou grand public ». Il faut dire qu'à l'heure actuelle des logiciels sont devenus des banalités dans nos usages quotidiens : jeux vidéo et bureautique, multimédia, messagerie électronique, chat, etc. C'est ainsi, l'apparition de ces nouvelles technologies marque la fin de ce que l'on a défini comme le « premier tournant ». Nous assistons donc à un « deuxième tournant ». Ce que l'on peut appeler « l'âge numérique ».

La généralisation de l'usage de ces technologies a donc des retombées dans le domaine de la didactique des langues et particulièrement des langues étrangères. L'arrivée de l'ordinateur, par exemple, dans les cours des langues étrangères, a préparé un nouveau contexte pédagogique, où cet outil pourrait devenir un moyen utile pour les apprenants et pour offrir à chacun la possibilité d'exprimer au mieux ses potentialités.

On remarque que le développement de la micro-informatique dans les années 80 a encouragé les démarches de productions des logiciels éducatifs et de nos jours grâce aux tablettes, on a des applications éducatives. Il y a différents types des logiciels et applications éducatifs sur le marché parmi lesquels les logiciels en langues étrangères plus utilisés sont le

tuteur et l'exerciseur, puisqu'ils permettent en principe de se passer de l'enseignant. Donc, il semble que dans une visée centrée des TIC et notamment des logiciels éducatifs sur l'apprenant et l'auto-apprentissage, le rôle des matériels didactiques soit de première importance dans l'apprentissage médiatisé.

C'est ainsi, le champ de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) forme un champ de recherche. A cet égard, l'avènement de l'ordinateur dans la classe de langue étrangère n'invite-t-il pas à repenser la pédagogie pertinente au contexte d'utilisation de ces nouvelles technologies ? On peut dire qu'un logiciel éducatif de langue étrangère, en tant que produit pédagogique, culturel et numérique, concrétise des problématiques didactiques fondamentales dans différents contextes d'utilisation. À travers l'étude des problèmes d'utilisation en contexte posés par les logiciels éducatifs, nous voulons travailler des questions à la fois propres au contexte iranien et transversales comme la problématique de la contextualisation de la pédagogie à partir d'un matériel tendanciellement « universaliste », et le logiciel éducatif en tant qu'outil didactique et culturel, le rôle de la culture (L1 et L2) à travers des logiciels éducatifs du FLE.

Le projet de recherche se donnant pour objectif d'étudier l'adaptation de ces outils au(x) contexte(s) iranien(s), l'étude de l'adaptation culturelle/interculturelle des logiciels était envisagée comme une concentration convenable de l'adéquation des logiciels éducatifs des langues étrangères au(x) contexte(s) abordé(s).

C'est ainsi naît le besoin d'analyser le rôle du contexte d'utilisation des nouvelles technologies qui peuvent faciliter le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou au moins améliorer l'apprentissage, pour des apprenants iraniens dans le cadre d'une approche intégrée.

Même si notre recherche ne répond pas à toutes les attentes et à toutes les questions posées, elle constitue un éclairage possible sur l'utilisation des TIC et notamment des logiciels éducatifs dans des classes de français en Iran. Cette thèse, dans sa première formulation, se donnait pour but d'étudier, au moyen essentiellement d'entrevues, d'observations et d'analyses de logiciels éducatifs du FLE, l'utilisation des nouveaux matériaux pédagogiques numériques dans des situations d'enseignement/apprentissage iraniennes.

Le choix de réaliser une recherche se basant sur les usages des logiciels éducatifs du FLE a été motivé par le fait que ceux-ci sont des nouveaux outils de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Les obstacles rencontrés dans cette recherche ont été plutôt d'ordre matériel (manque des salles informatiques) car le recueil de nos données a nécessité des équipements informatiques sur le terrain dans le milieu universitaire. D'autre part, une fois sur place, malgré des équipements, nous avons rencontré des problèmes liés au nombre limité des échantillons, au temps et aux contraintes culturelles et administratives.

Cette thèse se présente en six chapitres correspondant à deux grandes parties. Dans la première partie nous tenterons de comprendre le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE sur le terrain iranien avec ses contraintes et la place des TIC dans les cours des langues étrangères. Cette compréhension sera accompagnée selon une approche socio-interculturelle dans la deuxième partie de l'utilisation d'un logiciel du FLE (Une approche intégrée). Ce travail sera donc d'analyser l'intégration des logiciels éducatifs du FLE dans une classe de français et le rôle de la culture éducative et l'importance des éléments culturels/interculturels dans un dispositif médiatisé.

Le premier chapitre s'attache à décrire le contexte iranien d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et spécialement le français langue étrangère en évoquant brièvement les circonstances historiques de la présence du français dans le pays. Ce chapitre se pensera comme une entrée légitime pour comprendre l'objet enseignement/apprentissage du français en Iran dans sa globalité, sa réalité et sa complexité pédagogique et culturelle. Cette partie apporte des éléments de réponse aux questionnements de cette étude quant au macro-contexte et à ses possibles effets sur les situations didactiques. Avec **le deuxième chapitre**, nous décrirons les caractéristiques des TIC comme des outils à potentiel cognitif, leur lien avec la didactique des langues étrangères et le contexte sociétal de leur utilisation notamment dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au niveau universitaire pour des étudiants iraniens. Nous tenterons ainsi de choisir un modèle pédagogique pertinent d'un dispositif médiatisé par ordinateur pour notre expérimentation. C'est dans cette optique analytique que nous allons orienter ce travail de recherche vers les différentes problématiques dans **le troisième chapitre** où nous définirons un certain nombre des notions (la théorie socio-culturelle, le cadre du recherche, les méthodes de recherche, les hypothèses et les objectifs du projet) et nous rechercherons des croisements entre la théorie socioculturelle avec une approche interculturelle, cadre théorique de référence jusqu'ici très peu exploité en sciences du langage, avec la didactique des langues étrangères, particulièrement le FLE et les TIC dans le contexte iranien.

Dans la deuxième partie du travail, étant donné que notre étude porte sur l'utilisation des logiciels éducatifs, **le quatrième chapitre** sera consacré à la typologie des logiciels de langues. Ce qui nous amène à l'analyse de deux logiciels éducatifs du FLE utilisés sur le terrain iranien. Notre choix sera influencé par le fait que la mise en place d'un enseignement assisté par ordinateur dans un cadre pédagogique requiert à la base, un travail d'évaluation des logiciels éducatifs qui permette d'identifier ses objectifs, son contenu, les préalables pour l'apprenant, ainsi que l'approche sous-jacente. Dans **le cinquième chapitre**, nous présenterons le contexte dans lequel aura lieu cette étude et ensuite nous analyserons les résultats d'une expérimentation faite d'un logiciel éducatif (Cd-rom) dans un cours du FLE. Il est à noter que le nombre restreint d'échantillons et la durée courte d'expérimentation ne nous permettent pas d'enfoncer notre analyse. Le recours à la culture éducative des apprenants face au logiciel éducatif du FLE nous révèlera leurs réactions dans un dispositif médiatisé. **Le sixième chapitre** s'élargit avec la prise en considération du rôle des discours culturels des logiciels éducatifs de français et sert à établir un lien entre, d'une part les apprenants, et d'autre part la langue et la culture cibles et à faire appréhender la place de la culture maternelle des apprenants iraniens permettant de construire une image de Soi et de l'Autre. Au terme du parcours, à partir des résultats empiriques obtenus, dans le cadre de notre approche interculturelle, nous pourrons avancer un certain nombre de propositions didactiques.

PREMIERE PARTIE

Du contexte iranien à la problématique de recherche

CHAPITRE I

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Iran

« *Le système d'enseignement [...] a lui-même un environnement, que l'on peut appeler [...] la société, par contraste avec cette société de clercs qu'est le système d'enseignement.*» (Chevallard, 1991: 22)

Introduction

On constate que la didactique des langues étrangères pendant ces dernières années a connu de nombreux développements, sous l'influence des recherches dans une approche sociocognitive. C'est ainsi, la relation enseignant-enseigné entre dans une nouvelle dimension pédagogique et forme un champ de recherche ouvert sur les caractéristiques des contextes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ce cadre théorique nous a paru correspondre au travail de recherche que nous souhaitions conduire en considérant la culture éducative du contexte qui est différente de celle de l'Europe. En l'occurrence, il s'agit ici de l'Iran dont système éducatif est divisé entre enseignement « traditionnel » des langues étrangères et envie à la « modernité » par l'utilisation des nouvelles technologies éducatifs relevant des nouvelles approches comme SGAV et communicative, méthodologie d'enseignement importée ces dernières années dans le pays.

Dans ce chapitre nous allons interroger le cadre institutionnel de l'enseignement des langues et spécialement le français comme langue étrangère en Iran et les sous-types qui le structurent selon Cuq & Gruca (2005) :

- « le cadre institutionnel public exogène,
- le cadre institutionnel privé exogène,
- le cadre non institutionnel (préceptorat, auto-apprentissage) » a été rapidement abordé en naviguant sur Internet où on a pu considérer les ressources disponibles pour celui qui souhaite apprendre par lui-même.
- le cadre théorique et méthodologique : il concerne l'étude des rapports entre l'enseignement du français et l'enseignement des autres langues étrangères, les différents usages des méthodologies d'enseignement des langues ». (Cuq & Gruca, 2005 : 16)

Le premier chapitre sert donc à décrire le contexte social et éducatif iranien, ce qui nous permet d'entrer dans les chapitres suivants au cœur de notre problématique.

Afin d'analyser la structure institutionnelle de l'enseignement des langues étrangères (dans notre cas le français), nous allons commencer notre analyse du terrain en présentant la situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Iran.

1. Le système éducatif iranien

Nous avons tout d'abord choisi d'étudier le macrocontexte local du pays sous l'angle du « modèle éducatif » défini par Cadet (2006) comme base de la culture éducative, et comprenant les données propres au système scolaire. Comme partout, celui-ci reflète les évolutions sociologiques du pays, particulièrement marquées durant ces dernières années.

Il est à noter que, malgré tous les changements et les instabilités connues par le pays pendant des siècles, l'éducation reste une priorité pour les gouvernants iraniens, et ceci depuis le XVIIIe siècle.

1.1. L'organisation

Ces dernières années, grâce aux plans d'alphabétisation par l'Etat, actuellement selon les statistiques de la Banque Mondiale[1], le taux de scolarisation aux niveaux primaire et secondaire est passé de 86 à 94% pour la totalité de la population concernée, et le ratio filles/garçons serait de 95% dans cette classe d'âge. On aperçoit que le taux d'alphabétisation atteint 82% de la population de plus de 15 ans, ce qui marque une évolution profonde de la société iranienne et l'importance accordée par les familles à l'éducation. Aujourd'hui, la population iranienne compte plus de 60% de jeunes âgés de moins de trente ans. La majorité des jeunes ont envie d'avoir des études supérieures. C'est pour cette raison que les autorités consacrent désormais environ 3% du budget de l'Etat au développement de l'enseignement supérieur dans le pays ; en plus de cela, à cause des manques d'universités publiques, la création des universités payantes (appelées « universités libres Azad ») a été autorisée au milieu des années 90 afin d'augmenter la chance d'accès aux études supérieures.

En Iran, l'enseignement est obligatoire d'après la loi pour tous les enfants âgés de 7 à 14 ans. L'éducation publique est gratuite à tous les niveaux et sa responsabilité est à la charge du

[1] Données détaillées précises sur les pages Iran « Country Brief et Data Profile » du site : http://web.worldbank.org

Ministère de l'Education qui définit les principes d'orientation et d'organisation des programmes éducatifs. Ce système éducatif est décentralisé et composé d'institutions publiques et d'établissements privés avec des niveaux :

- l'enseignement fondamental (de 7 à 14 ans, obligatoire et gratuit),
- l'enseignement intermédiaire (14 à 18 ans, gratuit mais non obligatoire),
- l'enseignement supérieur (au-delà de 18 ans) composé des universités publiques et privées.

Cet enseignement doit être présentiel et donné en langue persane même pour les autres communautés linguistiques comme turque, kurde etc. qui ont une autre langue maternelle. Parce que la langue persane moderne (Parsi) est aujourd'hui non seulement la langue officielle de l'Iran, mais elle est également la langue maternelle de près de 55% des Iraniens. Les autres langues, sont l'azéri (18,2%), le kurde (9,1%) le guilaki (5,3%), le lori (4,3%), le mazandérani (3,6%), le beloutche (2,3%), l'arabe (2,2%). Selon une étude réalisée en 2002[2], cité par Farkamekh (2006), seulement 5,3% de la population qui sont locuteurs de langues minoritaires ne parlent pas le persan, ce qui semble être le résultat des efforts de la politique de lutte contre l'analphabétisme en Iran depuis plus d'une trentaine d'années.

De l'école élémentaire au lycée, le volume horaire annuel minimal est environ de 800 heures de cours et de 200 jours de classe. Les élèves devraient avoir un minimum de 80 % de présence dans chaque discipline pour pouvoir se présenter aux examens finaux.

L'évaluation des performances des élèves (au secondaire et au lycée) se fait à travers les contrôles et les examens en cours de formation (contrôle continu) élaborés autour de critères qualitatifs. Ces contrôles préparent les élèves pour les examens de fin d'année. Les résultats de ces examens doivent l'emporter sur les examens finaux.

Les programmes des disciplines de l'école jusqu'à l'université ont une base nationale commune, sans vraiment être complétée dans chaque région et dans chaque établissement scolaire par une partie diversifiée établie selon les caractéristiques sociales, culturelles et économiques de la région.

Le choix de la langue étrangère étudiée à partir de la sixième année de scolarité c'est-à-dire au secondaire est du ressort de la communauté scolaire. À côté de l'anglais, première

[2] Enquête – Population selon sexe, langue régionale et ethnique et connaissance du persan : réalisée en 2002 par le centre statistique d'Iran en collaboration avec « Monde iranien » (CNRS Ivry UMR 7258, Université Paris III) avec le concours de l'Institut Français de Recherche en Iran, sous la direction de Marie Ladier-Fouladi et Azadeh Kian- Thiébault.

langue étrangère, les autres langues comme le français, l'espagnol ou l'allemand, entre autres, ne peuvent pas être étudiés ni au secondaire ni au lycée à cause du manque des enseignants et du budget ou plutôt d'un projet national visant les autres langues étrangères.

1.2. Rôle du milieu institutionnel

On sait bien que l'influence de la dimension institutionnelle sur l'apprentissage guidé d'une langue étrangère par rapport à l'apprentissage naturel joue un rôle très important, en particulier pour les limites imposées par le milieu institutionnel, surtout pour ce qui est des contraintes temporelles, puisqu'il faut apprendre beaucoup et en peu de temps. Dans le contexte iranien, d'un côté, il est facile de constater que les apprenants n'ont pas un rôle trop actif dans les interactions des cours de langue étrangère à cause des contraintes temporelles. C'est ainsi, l'une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel iranien est la faiblesse et la défaillance en quantité et en qualité de l'input en langue étrangère, c'est-à-dire l'exposition suffisante à la langue étrangère, ainsi que celle en quantité et en qualité de l'output langagier : productivité langagière en langue étrangère.

De l'autre côté, il y a aussi des contraintes spatiales qui, selon notre observation du terrain, ont une influence importante sur la dimension institutionnelle du pays. Dans les cours de langue étrangère sur le terrain la disposition des tables manifeste l'approche didactique à laquelle se réfère l'institution à un moment donné. Dans les cours de langue étrangère les bancs des apprenants sont toujours face au tableau noir ce qui limitera forcément les éventuelles relations pédagogiques entre les acteurs du cours.

Ces dernières années, les changements en didactique des langues survenus, en particulier avec l'approche communicative, ont permis de reconsidérer la valeur communicative de l'espace et de l'organiser en fonction de la communication et de l'activité pédagogique. Ce changement de position dans l'espace éducatif a le but de repositionner les apprenants et l'enseignant dans une nouvelle relation. C'est-à-dire d'un sens unidirectionnel et traditionnel (enseignant-apprenant) à une forme qui peut inciter et créer des interactions entre les apprenants et l'enseignant. Même avec l'utilisation des manuels communicatifs, on remarque bien que ce changement des relations pédagogiques n'est pas encore survenu dans des cours des langues étrangères sur le terrain iranien.

C'est avec la création des centres de langues universitaires que l'espace a subi un peu de variations. De nouvelles dispositions ont été envisagées afin de permettre de nouvelles interactions entre les apprenants avec l'enseignant et de favoriser les échanges communicatifs dans la langue étrangère. Aujourd'hui, l'acte d'enseignement/apprentissage à l'intérieur de

ces limites institutionnelles en recourant aux nouvelles technologies cherche à se dépasser. Est-ce que l'utilisation de ces outils peut-elle apporter des changements positifs dans les cours de langues étrangères en Iran ?

À la suite, nous nous intéresserons à l'histoire de l'enseignement des langues étrangères et notamment le français en Iran. Cette présentation nous aidera à éclairer notre chemin vers la problématique de notre recherche.

2. L'enseignement des langues étrangères en Iran

2.1. Le contact du persan avec le français

Nous allons mettre en évidence tout d'abord quelques caractéristiques historiques du contact du persan avec le français et si l'on veut mieux dire des Iraniens avec les Français. Pour quoi cette introduction historique ? Parce que comme nous l'indique bien Kok Escalle (2006 : 29) « l'offre et la demande d'une langue sont liées toujours aux images et représentations attachées à celle-ci ». Les recherches, selon Castellotti & Moore, (2002), lient depuis longtemps les attitudes et les représentations des apprenants au désir d'apprendre les langues étrangères, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. Puis qu'elles sont, d'après ces auteurs, contextuelles, en relation à une histoire et aux autres langues en présence, que celles-ci soient langue maternelle ou langues étrangères. Donc, la source des représentations se trouvent dans les relations historiques entre L1 et L2.

Selon Farkamekh (2006), l'Iran a été aperçue par les Français grâce aux mythes et aux récits bibliques, l'histoire du livre d'Esther, le mythe du Mage persan venant à Bethlehem, etc. Les relations diplomatiques entre les deux pays n'ont été établies qu'en 1626 par les missionnaires catholiques français en raison des contacts des Mogholes et Chrétiens. C'est ainsi, les missionnaires interférents dans les différentes activités des négociants et des diplomates. À la suite, les aventuriers étrangers et notamment les européens ont visité le pays et naissent les premiers récits de voyages sur l'Iran (comme les Lettres Persanes de Montesquieu). Ces récits de voyages ont fourni des informations très précieuses sur l'Orient et ses merveilles. Les récits de voyages et autres écrits des Français sur l'Iran, demeurent la contribution la plus précieuse à la connaissance européenne de la culture iranienne contemporaine. La langue et la littérature iraniennes ont été étudiées et se sont fait connaître. Alors que, les observations et les informations détaillées en persane au sujet de l'Europe et de la France, ne sont apparues que vers la fin du 18ème et le début du 19ème siècle.

On peut dire que les relations diplomatiques et culturelles permanentes n'ont été établies qu'en 1855. C'est à cette époque que grâce aux bonnes relations franco-iraniennes les premiers étudiants iraniens partent en France. Il y des coopérations militaires françaises lancées par la mission de Gardane (1807-1809). L'art et la culture iraniens sont au centre d'intérêt des Français. L'un des résultats de ces relations culturelles et artistiques a été la dotation en France d'un monopole pour l'exploration archéologique en Iran. (Nasiri-Moghaddam, 2004)

Des relations culturelles et artistiques permettent la création des écoles et des établissements de la langue française sous l'influence des activités missionnaires. On remarque que les idées de « lumière » et de la révolution française au 19ème siècle, ont une grande influence sur les intellectuels iraniens et le modernisme en Iran. Un nombre de plus en plus important d'Iraniens ont voyagé à l'étranger et se sont installés en Europe et en France ou dans les pays francophones (comme la Belgique et le Québec). On peut dire que les relations culturelles-artistiques et la curiosité intellectuelle entre les Iraniens et les Français a été une incitation à la connaissance et la compréhension réciproques.

Maintenant nous allons nous intéresser aux quelques caractéristiques historiques de l'enseignement des langues étrangères et en particulier le français en Iran avant et après la deuxième guerre mondiale.

2.2. Avant la deuxième guerre mondiale

En effet, selon Rouhbakhshan (1990), la dynastie Qadjar tout au long du XIXe siècle va chercher à doter le pays d'un réseau d'enseignement « moderne ». A côté des traditionnelles écoles coraniques, et grâce à des relations continues et étroites avec les pays européens et la France en particulier, des établissements vont être ouverts et gérés par des étrangers (religieux et laïcs). Par exemple, l'Ecole Polytechnique (Dar ol-Fonun) ouverte en 1851 à Téhéran et qui reste pour tous les Iraniens « la première université moderne de l'Iran, la mère des écoles nouvelles iraniennes et la source incontestable de la culture moderne du pays » (Rouhbakhshan, 1990 : 33-54). Cette école moderne, marqua donc le commencement de l'éducation moderne en Iran. Les enseignants étaient aussi dépêchés de différentes parties de l'Europe comme la Suisse, l'Italie, la Tchéquie, ou l'Autriche pour cette école. Selon Farkamekh (2006), le dispositif d'enseignement d'origine étrangère s'étoffe au niveau national jusqu'au début du XXe et s'enrichit d'une école de médecine, d'écoles normales pour instituteurs, des missions archéologiques françaises, etc. Le nombre d'étudiants inscrits pour l'école de Dâr Al-Fonoun montre l'appétit et l'admiration manifestés des jeunes pour des

études supérieures. En 1858, trente-cinq de cent-cinq étudiants étudiaient le français, et douze l'anglais ou le russe. Vers la fin de 1880 l'enseignement du français était encore obligatoire, même si l'anglais, le russe et l'allemand ont également été enseignés dès le début de 1885. À cette époque, dans le système éducatif, le manque d'enseignants qui maîtrisent la langue maternelle des apprenants a été un problème majeur. Pour les enseignants étrangers, le français devient comme langue intermédiaire d'instruction grâce aux traducteurs français disponibles sur le terrain iranien.

C'est dans les années 1860, pour la première fois, les jeunes filles iraniennes ont le droit d'étudier dans les écoles comme sœurs de Saint Vincent de Paul. Ces établissements installés dans les grandes villes comme Téhéran et Ispahan sont dirigés par les missionnaires européens.

Il n'y a pas d'informations précises sur les méthodes ou les ressources pédagogiques utilisées dans ces écoles et établissements pour l'enseignement des langues étrangères. Mais, ce qui est évidant c'est que les enseignants de ces écoles étaient souvent soit des locuteurs natifs soit des iraniens qui ont longuement séjourné dans les pays étrangers. Ceux-ci possédaient donc une très bonne maîtrise de la langue enseignée et celle-ci était le moyen de communication dans les cours. Il semble que les œuvres littéraires ont été une ressource pédagogique importante dans les cours des langues étrangères.

2.3. Avant et après la révolution (1978-79)

Avant la révolution, on remarque que l'enseignement du français dans le pays se faisait essentiellement dans les écoles et établissents privés comme : l'Alliance française, l'école Jeanne d'Arc et quelques instituts de langues). Cependant, il faut signaler l'existence d'un lycée franco-iranien (Lycée Razi) et de huit autres établissements où la langue française était enseignée par plus d'une centaine de professeurs français. Ils étaient chargés de la formation de nouveaux cadres de la société iranienne en vue de former les futurs enseignants.

Pendant cette période, de nombreux instituts culturels français comme : Institut français de Téhéran, avec plus de 300 élèves, de Tabriz, Chiraz, Ispahan (un millier d'auditeurs au total), se chargeaient de faire connaître aux intéressés, la langue et la culture française. Malgré cela, l'enseignement du français est restreint dans les principales villes du pays, donc le nombre restreint des apprenants.

Peu avant la révolution, en 1975, l'université de Hamedân commence à coopérer avec la France tant au niveau culturel que technique. Dans la plupart des écoles privées les

enseignants étaient francophones et ils avaient toute liberté de choisir la méthode qui correspondait à la société iranienne de cette époque-là.

En ce qui concerne l'enseignement du français comme langue étrangère dans ces milieux, on remarque qu'elle se réduisait souvent à une acquisition consciente, méthodique et raisonnée des éléments du langage, ainsi que de la culture française dans la plupart des cas. Dans les autres écoles le choix de la langue étrangère n'existait pas. L'accès aux écoles privées était réservé à une minorité financièrement aisée, ce qui réduisait le nombre d'inscrits dans ces établissements.

Au niveau universitaire, dans quatre universités seulement, le français était enseigné en tant que langue spécialisée. Les candidats se préparaient souvent à devenir traducteurs, mais le diplôme qui était exigé était un diplôme de langue et littérature françaises.

C'est à cette période que la nécessité d'avoir des relations internationales avec les pays anglophones, à la suite de la deuxième guerre mondiale, ont conduit à imposer le statut de la langue anglaise en Iran jusqu'à ce qu'elle devienne la première langue étrangère enseignée dans l'éducation nationale contemporaine du pays.

Après la révolution en 1979, des modifications se sont produites dans les programmes de l'enseignement des langues étrangères. Suite à un arrêté du parlement iranien, tous les élèves ont la liberté de choisir leur langue étrangère. C'est après la révolution que le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place l'enseignement du français en fonction des moyens dont disposait chaque département du pays. Afin que le département s'engage à ouvrir une classe consacrée au français comme langue étrangère, il faut un nombre des candidats (entre 25 et 30). Comme nous l'avons déjà remarqué le statut dominant de l'anglais dans tous les domaines scientifiques et économiques empêche le développement du français dans le système éducatif actuel.

Cette partie vient de présenter le contexte global d'enseignement/apprentissage des langues étrangères du terrain iranien. La description s'est attachée d'abord au contexte global iranien avant d'opérer une focalisation progressive en s'intéressant à la place du français dans le système éducatif iranien. Ce travail nous permet désormais de « contextualiser » les situations d'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère dans un environnement dont les principales problématiques et dynamiques ont été abordées.

2.4. Situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères

Comme nous l'avons déjà remarqué après la deuxième guerre mondiale, l'Iran comme le monde entier utilise l'anglais comme langue de communication internationale. L'anglais

comme la voie du progrès et des nouvelles technologies devient la première langue étrangère enseignée dans le pays et la condition sine qua non pour l'accès au marché du travail. La majorité des apprenants iraniens croient que la maîtrise, au moins moyenne, de l'anglais est désormais une nécessité.

C'est dans les années soixante-dix que le Ministère de l'Éducation Nationale décide qu'une seule langue étrangère, c'est-à-dire l'anglais, sera désormais étudiée au lycée parce que « l'offre de langue s'inscrit dans un cadre politique, institutionnel et pédagogique. La demande est fonction de l'utilité et du prestige de la langue étrangère, des conditions politiques, économiques, sociales et culturelles qui en appellent l'usage » (Kok Escalle, 2006 : 30). C'est ainsi, l'anglais comme langue universitaire se développe dans l'éducation supérieure iranienne parce que d'un côté, des études en anglais forment un meilleur atout dans la vie professionnelle, d'autre côté, il y a un préjugé que la langue française étant plus difficile à apprendre et à maîtriser que l'anglais. La perception de l'anglais comme une langue plus facile que le français est une idée très répandue en Iran.

On remarque que la présence des langues étrangères dans les cursus des écoles secondaires iraniennes est fortement restreinte et c'est l'anglais qui est enseigné (deux fois une heure et demie par semaine). Lors des décennies suivantes plusieurs langues étrangères sont enseignées dans l'enseignement supérieur comme des domaines spécialisés, comme le français, l'allemand et l'espagnol mais ce n'est pas le cas des écoles secondaires ou les lycées du pays.

Aujourd'hui, l'enseignement iranien des langues est organisé autour de trois piliers : le persan comme langue nationale, avec pour objectif l'alphabétisation de toute la population dans cette langue ; l'anglais comme première langue étrangère ; et l'arabe comme la langue seconde (l'arabe c'est la langue de religion).

Bien qu'aujourd'hui l'Iran comme des pays (Russie, Chine) veuille imposer des limites à l'extension d'un marché dollarisé en anglais mais la place accordée aux langues étrangères autres que l'anglais demeure restreinte parce que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, apparaît encore comme une surcharge financière et cognitive trop lourde pour le pays. Comme nous l'avons déjà dit les ressources insuffisantes en enseignants et en équipements empêchent l'introduction d'une seconde langue étrangère dans l'enseignement des langues du pays.

Dans le système éducatif actuel en Iran on entreprend l'étude de la première langue étrangère au début de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire que cet apprentissage s'adresse à des enfants de onze ans. Dans les programmes des écoles secondaires, les manuels

s'appuient sur la méthode structuraliste, une méthode qui appartient aux années 1960. En outre, il y a un manque notoire d'enseignants formés. D'après Noori (2003) professeur de langue anglaise au lycée, à cause du manque de professeurs formés, cette méthode ne peut en aucune manière transmettre aux élèves la langue parlée parce que les professeurs se limitent au seul usage qu'ils connaissent et qui entrave leur initiatives, c'est-à-dire la production écrite. Les étudiants qui ont passé leur baccalauréat sont donc capables de répondre aux questions de concours. Mais malheureusement les trois autres compétences sont ignorées (production et réception orale, compréhension écrite).

La méthode sur laquelle s'appuie l'enseignement des langues étrangères est une méthode traditionnelle dans laquelle le rôle des apprenants est très limité et défini à l'avance par le professeur et qui ne permet pas aux apprenants d'utiliser la langue dans la communication réelle. Les caractéristiques d'une méthodologie dite « traditionnelle » : « l'importance dans cet enseignement est accordée à l'écrit, à la grammaire explicite et à la traduction » (Charbonneau, 2006 : 164). Dans ce contexte, le manuel est un support pour apprendre une langue normative et son utilisation permet d'approfondir les connaissances grammaticales et d'élargir le vocabulaire de l'apprenant. Le cours magistral est, le modèle le plus répandu au sein des cours des langues étrangères en Iran et la mémorisation des acquis linguistiques ou littéraires joue un rôle important dans l'apprentissage. Par exemple, à l'université le texte littéraire est le support privilégié des cours de lecture/traduction. Cet apprentissage « se concentre prioritairement sur l'écrit, tant la maîtrise des idéogrammes nécessite du temps et un travail conséquent ». (Ibid : 167)

De nos jours une grande partie des difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez les apprenants iraniens provient d'une part du manque de professeurs suffisamment formés et d'autre part du manque de moyens adéquats (les supports pédagogiques nécessaires) pour enseigner. Ainsi les erreurs qu'un apprenant produit tout au long de son apprentissage trouvent peu de remédiation efficace. Ces erreurs selon Rahmatian & Abdoltadjedini (2007), ont plusieurs sources :

- Les différences socioculturelles,
- L'apprentissage incomplet de la part de l'apprenant,
- Les influences de ses connaissances préalables d'une ou de plusieurs autres langues.

Alors que ces dernières années les nouvelles méthodes (communicatives) ont fini par entrer petit à petit dans les programmes universitaires du pays afin d'améliorer l'efficacité des

cours des langues étrangères mais les problèmes de la formation des enseignants et de l'enseignement traditionnel restent intacts. À la suite, nous nous focalisons sur l'enseignement du français dans le système éducatif iranien.

3. L'enseignement du français

3.1. L'enseignement privé du français

Une grande partie de l'apprentissage du français se réalise dans des centres de langue privés dont Kanounon et Quish, des universités privées comme Université Azad et le service culturel de l'ambassade de France à Téhéran qui sont quantitativement les premiers représentants pour l'apprentissage du français. Une bonne partie du contingent des apprenants de français provient de ces centres de langues privés. Le français a eu une place importante dans le système éducatif iranien mais depuis l'époque de 1970, il n'existe pas un partenariat, une coopération éducative entre les deux pays. Il faut souligner que le manque des centres culturels, par exemple, qui soient à l'origine de la renaissance des activités culturelles, pédagogiques et artistiques francophones est très remarquable en Iran. Il est à noter que le succès de ces cours privés est également dû au manque de qualité de nombreux matériels dans les systèmes éducatifs publics. Les effectifs trop importants pour pouvoir réaliser de vrais cours de langue où chacun participe, le manque de matériels adaptés, amènent les parents qui en ont les moyens à envoyer leurs enfants dans des cours de langue privés. On aperçoit le même phénomène pour les différentes disciplines du cursus scolaire.

On remarque que la situation de l'enseignement des langues étrangères dans les secondaires et lycées publiques, sauf quelques écoles d'élite à Téhéran ou les grandes villes comme Ispahan, Chiraz- est assez difficile : manque des moyens, de laboratoire, des supports pédagogiques, etc. Donc, l'apprentissage des langues étrangères a adopté un modèle économique libéral, laissé pour une part importante aux mains des entrepreneurs. Cette privatisation de l'enseignement conduit le système à reproduire dans l'accès aux langues étrangères ses inégalités sociales. En effet seul ceux dont le pouvoir d'achat est suffisant vont pouvoir accéder aux formations. C'est ainsi pour la classe moyenne, cette mercantilisation de la formation se fait au détriment de la qualité de l'enseignement.

Il faut que le système éducatif du pays investisse de manière plus conséquente dans la formation afin d'améliorer la qualité de son enseignement des langues étrangères notamment à l'école et au lycée pour éviter cette mercantilisation.

3.2. La place du français dans l'enseignement public

Nous allons maintenant présenter l'enseignement du français tel qu'il est présent aux différents niveaux de l'enseignement public spécialement niveau supérieur du pays. Dans cette description, nous nous intéressons tout d'abord à l'enseignement du français dans le système éducatif public en raison de sa relative centralisation (parce qu'il est géré au niveau national). Ces aspects poussaient permettre de mieux appréhender l'objet à un niveau macro et de réaliser un certain nombre de propositions pour des politiques linguistiques et éducatives.

3.2.1. Les programmes

Selon la constitution, les curricula des disciplines de l'enseignement élémentaire et secondaire doivent avoir une base nationale identique. Donc, chaque école a l'obligation de proposer à partir de la sixième année de scolarité l'enseignement d'au moins une langue étrangère dont le choix est du ressort du Ministère de l'Education iranien. Selon lequel l'anglais est enseigné dans tout le système éducatif du pays. Le français ou d'autres langues étrangères comme l'allemand ou l'espagnol n'y entrent pas. C'est ainsi, l'enseignement fondamental (de 7 à 14 ans), correspondant à l'école primaire et au début de collège français, l'enseignement des langues étrangères tient une place assez limité. Selon le Ministère de l'Education Nationale l'anglais est inséré au 6ème et 7ème cycle.

Selon la loi, l'enseignement d'au moins une langue étrangère devient obligatoire dans les écoles publiques iraniennes à partir de 7ème cycle (13 ans) et la seule langue étrangère présentée, comme nous l'avons déjà dit, est l'anglais et pas de place pour les autres langues comme le français.

Ces dernières années, en ce qui concerne l'enseignement du français au niveau scolaire en Iran, le Ministère de l'Education Nationale désirait l'élaboration d'une méthode iranienne avec des dialogues et des textes composés pour les situations qui sont plus familières aux apprenants iraniens. Ce manuel semi-audiovisuel appelé *Karime et Mina* a élaboré en 1997. Ce manuel a été préparé selon la demande du Ministère de l'Education pour remplacer les autres méthodes du français comme *Mauger* et *La France en Directe* et les plus récentes *Sans Frontière et Le Nouveau Sans Frontière, Café Crème, Reflets, taxi,* est encore loin d'être parfait afin de répondre aux besoins des apprenants iraniens. D'après leurs auteurs, les objectifs principaux de ce manuel sont :

- entendre et comprendre

- parler et lire
- écrire et composer

Selon Shahin (1999), l'avantage de cette méthode de français est de proposer un stage de formation aux professeurs de lycée qui a lieu chaque année à Téhéran avec la participation des auteurs de cette méthode. Cette méthode, d'après ses auteurs, essaie de se concentrer sur la compétence orale au premier abord. Il est dès lors légitime de penser que le problème de communication orale chez les apprenants iraniens pourra enfin s'apaiser. Car d'après Rahmatian (2000), il est évident que les étudiants auraient des difficultés scolaires dues à une pratique langagière fortement influencée par la grammaire. Rahmatian (1999 : 56), ajoute aussi qu' « il n'y a pas une véritable communication en classe et que les schémas langagiers sont inégalitaires et centrés sur l'enseignant. Le modèle pédagogique appliqué dans la classe de français n'implique malheureusement pas les étudiants qui n'interviennent que pour répondre aux questions ou aux consignes du professeur ».

En ce qui concerne l'enseignement moyen (de 14 à 18 ans, équivalent du lycée français), le Ministère de l'Education Nationale programme : « une langue étrangère moderne (de préférence l'anglais) sera incluse comme discipline obligatoire au lycée ».

On remarque que l'enseignement de langues étrangères est plus présent au lycée où les lycéens doivent passer le concours national où ils auront ensuite la possibilité de choisir une langue étrangère comme le français en tant qu'une discipline. Comme nous l'avons déjà expliqué, c'est très majoritairement l'anglais qui est choisi par les étudiants et les autres langues étrangères comme le français n'auront pas la chance d'être présentés dans le cadre universitaire.

D'après la loi, Le Ministère de l'Éducation dirige au niveau national l'enseignement universitaire des langues étrangères des universités publiques iraniennes. L'entrée à l'université ne se fait que sur concours en persan et en anglais. En ce qui concerne le concours des langues étrangères, les étudiants ont la possibilité de choisir la langue concernée.

Le système éducatif iranien se caractérise par un déficit structurel global au niveau supérieur. À l'heure actuelle, moins de 50% seulement des bacheliers réussissent au très sévère concours d'entrée à l'université publique. Ce qui montre une formation qui s'opère sur des bases très élitistes. Or, seuls les titulaires d'un diplôme national correspondant au minimum à quatre années d'études (« Karchenassi », équivalent de la licence ou Bac +4) peuvent trouver un emploi dans l'enseignement public du pays. Depuis la Révolution, on aperçoit que la formation initiale des enseignants reste l'exclusivité de départements

universitaires qui ne dispensent que très peu de cours de didactique, à l'exception de l'université « Tarbiat Modares » qui a pour vocation de former des enseignants et propose pour la première fois en 2010 un doctorat du FLE. Un étudiant iranien qui souhaite devenir professeur de français doit tout d'abord posséder un diplôme de langue française, puis réussir un concours organisé par le rectorat. Selon son niveau de diplôme, il sera affecté dans une école primaire, un collège ou un lycée ; et seuls les titulaires d'un doctorat peuvent prétendre à intégrer le corps professoral universitaire. Cette formation initiale est complétée par des stages de formation continue organisés par le ministère de l'éducation, et qui consistent généralement en la familiarisation avec les manuels utilisés dans les cours. D'autres types de stage peuvent être organisés par les instituts de langue pour leurs professeurs, sur des sujets plus vastes (théorie, didactique, pratiques pédagogiques, ...) et avec l'intervention possible d'experts étrangers, comme c'est le cas à l'institut Kanun. (Normand-Marconnet, 2008)

Il y a des universités publiques qui proposent des cours de français. Actuellement, le français est enseigné dans 14 universités seulement, parmi lesquelles 8 vont jusqu'au niveau master (l'équivalent de six années d'études supérieures en Iran) et 4 jusqu'au doctorat de langue et littérature française et FLE.

Les études de français au niveau supérieur sont divisées en trois sections :

1- La langue et la littérature françaises, jusqu'au niveau de doctorat,

2- La traduction de langue française, jusqu'au niveau de doctorat,

3- La formation des professeurs de français langue étrangère (FLE), jusqu'au niveau de doctorat.

Alors que les universités publiques sont des partenaires de la diffusion du français. De nombreuses universités n'offrant pas d'enseignement du français. Dans ce contexte, les universités privées sont par exemple beaucoup moins bien dotées dans le domaine du français que les universités publiques à cause de nombre restreint des étudiants.

Les départements de français des universités publiques et privées du pays admettent chaque année un public d'étudiants normalement débutants et faux débutants composé de toutes les classes sociales. En général, la majorité des faux débutants viennent des écoles privées ou des instituts des grandes villes et des grands débutants viennent des écoles publiques où le français est très rarement enseigné.

En ce qui concerne la qualité des enseignements et des enseignants, il est utile de signaler un décalage de niveau parmi les universités publiques et privées. La plupart des

enseignants de français ont obtenu un diplôme supérieur orienté vers la littérature française ou la traduction, et la didactique de langue étrangère leur est presque méconnue et inutile. Les enseignants du français dans les milieux universitaires publics et privés qui ont reçu une formation FLE sont rares. Il y a quelques revues ou magazines mensuels ou semestriels comme Plume de l'université de Téhéran qui sont dirigés par des départements de français et sous la direction des associations de professeurs dans lesquels la majorité des articles sont portés sur la littérature et la traduction franco-iranienne classiques et contemporaines.

Ces dernières années, grâce aux nouveaux enseignants qui ont récemment suivi des formations de FLE en France ou au Canada, nous sommes actuellement témoins d'un changement progressif dans certains établissements universitaires et les institutions du pays. Mais, le manque important de supports pédagogiques dans les universités publiques et privées ralentit le progrès de la didactique des langues étrangères et en particulier le français. Pendant des décennies, dans les universités publiques les méthodes comme « *La France en Direct* » et « *Le Mauger Bleu* » étaient utilisées, alors que dans les milieux privés comme les instituts de langues étrangères des grandes villes, les nouvelles méthodes comme « *Reflets* » et « *Café crème* » étaient en cours d'utilisation, avec un manque bien sûr d'expérience et de compétence des enseignants pour la mise en œuvre de ces méthodes communicatives.

Ces dernières années, dans certaines universités des centres de langues universitaires sont nés qui permettent aux étudiants de différentes disciplines d'apprendre quelques langues étrangères comme le français et l'allemand pour des tarifs moins coûteux et donc les conditions y sont généralement moins bonnes que dans un cours privé : effectifs importants (moins de suivi individualisé, de participation,...), cours souvent assurés par des étudiants ou des enseignants avec peu d'expériences, manque de moyens matériels (pas de matériel audiovisuel) mais certains centres de langues universitaires comme l'Université de Téhéran présentent néanmoins un bon niveau d'enseignement. Les étudiants ayant l'objectif de partir étudier principalement en France ou dans un pays francophone comme le Canada sont en majorité. Ces étudiants ont donc des besoins spécifiques concernant la compétence de compréhension orale et de textes universitaires. Les enseignants utilisent des manuels généralistes. Alors que des étudiants auraient intérêt à utiliser un manuel focalisé plutôt sur la compétence de compréhension de textes universitaires et orale.

Actuellement, malgré l'enthousiasme des jeunes iraniens pour l'apprentissage de la langue française, et ce pour des raisons artistiques, politico-économiques ou professionnelles etc., l'anglais comme nous l'avons déjà bien expliqué, reste toujours le premier choix au niveau scolaire et universitaire. En effet plus de 90% des étudiants inscrits dans le cursus de

langue française à l'université, et qui ont été acceptés suite au concours pré universitaire, avaient choisi l'anglais comme première langue étrangère au niveau secondaire et au lycée. La langue anglaise est donc leur seule langue étrangère connue avant de débuter l'apprentissage du français à l'université. Cependant le problème des influences de la langue anglaise en tant que première langue étrangère enseignée dans le pays est bien souvent ignoré par les enseignants et reste toujours d'actualité.

Nous allons maintenant parler des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et en particulier le français dans le contexte iranien.

3.2.2. Les objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères

Comme une entrée en matière dans la problématique de l'enseignement/apprentissage du français en Iran, il faut revenir sur les représentations des objectifs d'apprentissage de cette langue étrangère. L'absence de statistiques avérées ne permet pas d'estimer le nombre des Iraniens francophones.

En effet, le dynamisme d'une langue étrangère dépend de son efficacité, de sa fonctionnalité. Il est clair qu'actuellement l'utilité réelle ou supposée d'une langue sur le marché de l'emploi conduit les parents davantage à la transmettre ou à la faire apprendre à leurs enfants. La place qu'on lui réserve dans les systèmes scolaires, dans le monde du travail et de la recherche, est évidemment aussi déterminante pour les autorités que pour des apprenants.

Il semble que pour la majorité des apprenants iraniens, l'objectif d'apprentissage le plus récurrent est celui du français comme un domaine et une formation universitaire (littérature, traduction) et aussi pour les études dans un pays francophone. On trouve ensuite l'apprentissage du français pour des raisons professionnelles. Ces dernières années, à cause du manque des relations économiques stables entre les deux pays et donc le nombre restreint des entreprises françaises, on constate ainsi que la connaissance du français ne possède pas une place certaine sur le marché du travail iranien.

Comme nous l'avons déjà expliqué, le français connaît à présent un net recul dans le contexte constitutionnel iranien. La place du français dans l'enseignement public est aujourd'hui très réduite. En effet le gouvernement a fait le choix de l'anglais comme la langue étrangère et le français n'est présent qu'à l'université comme une formation. L'apprentissage de la langue dans des filières disciplinaires comme droit, relations internationales, sciences politique et philosophie augmente progressivement mais, à notre connaissance, cet

apprentissage n'aboutit pas vraiment aux résultats convaincants en ce qui concerne l'apprentissage du français.

Il y a aussi des personnes qui choisissent d'apprendre le français pour la langue (-culture) elle-même. Ces apprenants veulent avoir accès aux beaux-arts et aux cultures françaises et donc la langue en est pour eux le moyen. On peut dire que cette attirance, est à mettre en lien avec l'importance des relations franco-iraniennes, la prégnance de la culture française sur les terrains littéraire, intellectuel et artistique iranien jusqu'à aujourd'hui. Pendant ces dernières années, l'objectif d'émigration vers les pays francophones comme le Canada est un des objectifs d'apprentissage, notamment parmi les apprenants des instituts privés.

Il faut dire que la population d'apprenants de français est relativement réduite pour un pays de 75 millions d'habitants. Nous pensons que le français possède différents atouts pour consolider et agrandir l'espace qui lui est consacré à la fois dans le système éducatif, public et privé, dans la vie sociale d'aujourd'hui. Ces atouts pourraient être économiques et culturels.

Notre présentation de l'enseignement/apprentissage de français sur le terrain iranien continue avec une analyse des cours basés sur la structure traditionnelle, c'est-à-dire le triangle traditionnel.

3.3. La situation d'enseignement/apprentissage traditionnelle du français

Selon Dumont (2008 : 97), « l'éducation apparaît de plus en plus comme l'héritage, l'équipement que tout individu reçoit pour pouvoir s'intégrer dans sa communauté. Grâce à elle, il est muni d'un langage, d'un corps de connaissances, d'une échelle des valeurs, d'un cadre général de pensée et de référence, d'une sensibilité, d'un « ethos », d'un savoir-vivre ». Afin de préciser l'enseignement d'une langue étrangère en milieu universitaire, on est obligé de considérer ses limites qui caractérisent toutes les « situations pédagogiques ». Il est à noter que « une situation éducative est complexe, pour la comprendre, l'analyser on a souvent recours à une modélisation par le triangle » (D'Halluin, 2004 : 144). Le système d'enseignement iranien est basé sur « un triangle pédagogique » (Houssaye, 2005) (Figure 1) qui relie un pôle savoir, un pôle apprenant et un pôle enseignant. Cette modélisation nous permet de comprendre la complexité de la situation pédagogique parce que l'on peut mettre en évidence selon Houssaye (2005), les variations des pôles, celles des côtés, les interactions entre les pôles et les côtés, et entre les côtés ; ces interactions sont dynamiques, elles se situent dans un contexte social.

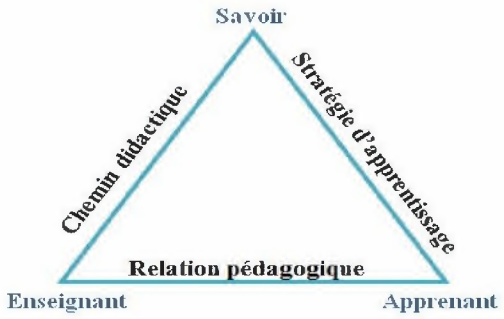


Figure 1 : Le triangle pédagogique d'après Houssaye (2005).

Selon R. Legendre (1988), la « situation pédagogique » comme « l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné ». En s'appuyant sur le modèle de Legendre (1983 : 270-276), Germain (1993 :10) propose de définir ces composantes de la manière suivante :

« Le sujet (S) : l'être humain mis en situation d'apprentissage ;

L'objet (0) : les objectifs à atteindre ;

Le milieu (M) : l'environnement éducatif humain (enseignant, orientateurs, appariteurs, conseillers pédagogiques ...), les opérations (inscription, évaluation ....) et les moyens (locaux, équipement, matériel didactique, temps, finances) ;

L'agent (A) : les « ressources d'assistance » telles les personnes (enseignant, autres élèves) les moyens (volumes, appareils, films, micro-ordinateurs, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.) ».

Selon Legendre (1983), dans une perspective systémique, pareille conception est illustrée à l'aide du schéma suivant :

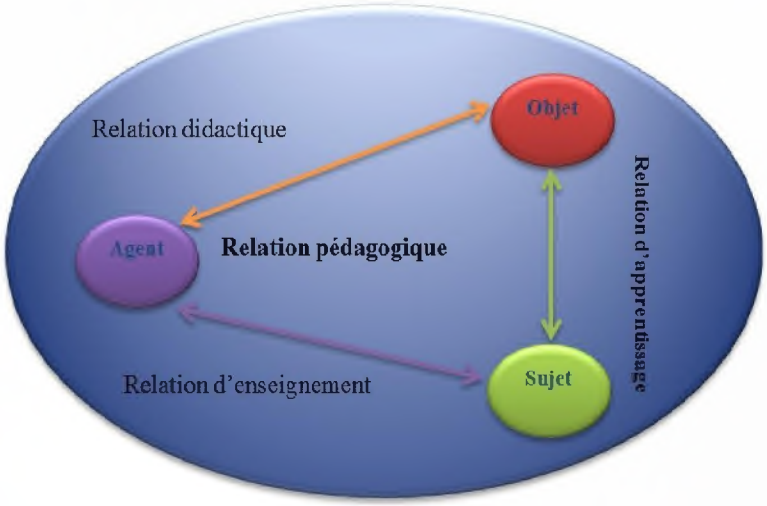


Figure 2 : Le modèle systémique de la situation pédagogique d'après Legendre.

Pour Legendre (1988 : 514), ce modèle verbal correspondant à ce schéma s'exprime de manière suivante : « L'apprentissage APP. est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant S, de la nature et du contenu des objectifs 0, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M ».

APP. = f (S.O.M.A)

Pour Chantal D'Halluin (2004 : 147), dans une formation présentielle telle qu'est sur le terrain iranien des langues étrangères, il y a « une multiplicité et une diversité d'échanges, d'interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants : exposés, commentaires oraux, questions, échanges écrits, mimiques... C'est au travers de ces échanges divers, « naturels » pour les apprenants comme pour l'enseignant que se développent les processus d'apprentissage » d'une langue.

Donc, le processus d'apprentissage a besoin d'une relation pédagogique, qui se trouve comme le montre la figure 2, au centre de la situation pédagogique. Cette relation pédagogique se définit selon Legendre (1988 : 491) comme « *l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique* ».

> (...) Un modèle éducatif doive effectivement prendre en compte non seulement les éléments de la situation pédagogique, mais également les relations entre ces éléments. »

Dans ce modèle, comme on l'a vu ci-dessus (Fig. 2), il y a trois types de relations pédagogiques, « à savoir, la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement et la relation didactique ».

C'est ainsi que dans toute situation pédagogique d'une formation présentielle se trouvent ces trois grands types de variables : « des variables humaines, les variables de la discipline et les variables de l'environnement ». À partir de ces variables sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme le français, nous pouvons distinguer des variables externes c'est-à-dire « l'Objet, le Milieu et les Agents et des variables internes qui comprennent les attitudes, les aptitudes, les représentations, les styles cognitifs du sujet en situation d'apprentissage d'une langue étrangère ».

D'après le schéma de l'apprentissage[3], on peut dire que les variables externes sont constituées par l'ensemble « des matériaux linguistiques, extralinguistiques, et par les conditions et les procédés auxquels est exposé l'apprenant qui sont définies communément par le terme de l'input ».

Il ne faut pas oublier qu'Enseigner une langue étrangère, selon Chantal D'Halluin (2004 : 147), « c'est informer mais c'est aussi savoir communiquer. Communiquer, c'est émettre un message et recevoir une réponse en retour... mais ce qui caractérise vraiment la communication pédagogique c'est qu'il ne s'agit pas d'une simple émission, diffusion de messages, mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur. »

Alors la saisie concerne les variables individuelles qui permettent les traitements et l'intégration des données fournis au niveau de l'input. Et puis, l'output peut être considéré aussi bien comme « produit », c'est-à-dire « les réponses du sujet, que comme processus qui vise à corriger les défaillances existant entre l'input et la saisie ».

Comme l'indiquent Besse & Porquier (1991 : 244) :

> « (...) On considère que le processus global d'appropriation d'une langue étrangère consiste à appréhender, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu et à les adapter à la connaissance antérieure, par assimilation et accommodation ».

[3] Input ⟶ Saisie ⟶ Output. Ce schéma est une adaptation du modèle proposé par Frauenfelder et Porquier, « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », *Travaux de recherche sur le Bilinguisme,* n° 17, 1979, par lequel on tente d'expliciter les opérations cognitives intervenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

On peut dire que « l'assimilation en tant que mécanisme de traitement et d'intégration de données nouvelles aux schèmes préexistants, et l'accommodation en tant que modification adaptative des schèmes préexistants en fonction de données nouvelles introduisent les notions dynamiques étudiées par Piaget ».

En ce sens Besse et Porquier (1991 : 244), ajoutent que de telles notions

> « (. ..) aident à rendre compte du processus dialectique d'interaction entre les données langagières fournies par le milieu et les schèmes intériorisés de l'interlangue : la structuration de l'interlangue à un stade donné détermine la saisie et l'intégration de matériaux nouveaux ; l'apport de données nouvelles modifie, pour qu'elles puissent y être intégrées, cette structuration préalable dans un continuum d'apprentissage ».

Ce processus d'apprentissage selon Bertin (2001 : 70), « met en œuvre des acteurs (l'apprenant et l'enseignant) et vise un objet (la langue). Cette description élémentaire correspond au modèle triadique classique ». (Figure 3)

Figure 3 : Modèle triadique appliqué à la situation d'apprentissage d'une langue.

Le modèle proposé par Michel Perrin (cité par Bertin, 2001 : 70-71) (Figure. 4), dans lequel il est essentiel que les trois partenaires s'inscrivent dans un triangle en position d'équilibre :

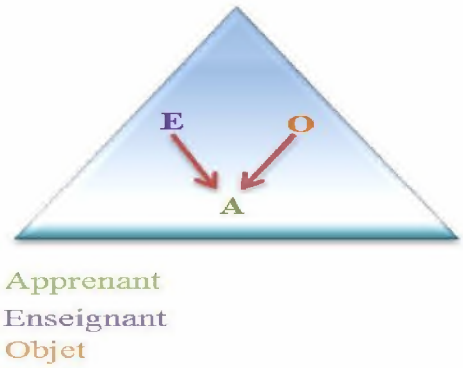


Figure 4 : Relations « Apprenant /Enseignant/Objet ».

« Le triangle est [...] fermement établi sur sa base, l'apprenant, dont l'activité consiste à puiser à la fois dans l'expérience de l'enseignant et le matériau linguistique, en fonction de ses besoins, pour en retirer les informations qui conditionneront l'appropriation de la langue ». (Perrin, 1990 : 20)

Alors ces deux approches s'ouvrent une description axée sur les trois pôles que constituent les acteurs ou une seconde, à laquelle on associe les savoir-faire. Dans le premier cas (Figure. 5), on constate que selon Bertin (2001), l'enseignant se trouve au centre d'une double interaction :

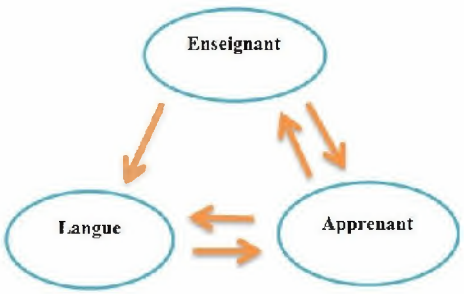


Figure 5 : Relations au sein de la situation d'apprentissage classique (acteurs).

- « il organise, d'une part, l'interaction entre l'apprenant et le matériau linguistique par le biais de ses choix (types de documents et de supports) ;
- il définit, d'autre part, une interaction pédagogique avec l'apprenant par le biais des activités didactiques et du mode de suivi et de remédiation qu'il met en œuvre dans le cadre de la formation. »

Donc, d'après Bertin (2001), comme nous montre la figure (6), cette approche dans un cours de langue étrangère est plutôt centrée sur les acteurs (enseignant et apprenant). Elle se complète des savoirs scientifiques (didactique et linguistique) et les moyens mis en œuvre par l'enseignant dans le but de la formation (langue étrangère).

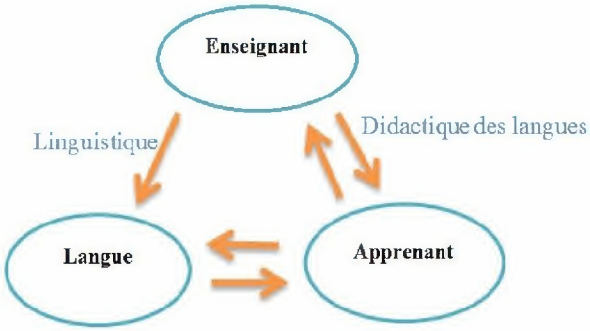


Figure 6 : Relations au sein de la situation d'apprentissage classique (acteurs et fondements scientifiques).

Cette présentation nous permet d'appréhender au mieux la situation d'apprentissage des cours des langues étrangères sur le terrain. L'analyse du milieu et de la dimension institutionnelle que nous situons au niveau de l'Input (par exemple l'utilisation d'un outil informatique), nous montrera, dans la partie expérimentale de recherche, dans quelle mesure elle caractérise la situation pédagogique et, de ce fait, les problèmes méthodologiques d'intervention sur les processus d'apprentissage au sein d'un dispositif médiatisé.

3.4. Le système éducatif dans la classe de français

Selon la loi, le Ministère de l'Éducation Nationale prend en charge l'élaboration des programmes scolaires. On sait bien que ces programmes ne sont pas des recettes pédagogiques mises à la disposition des enseignants afin de les transmettre aux apprenants. Les objectifs et les finalités de la construction des programmes sont basés sur des choix idéologiques, des politiques linguistiques et éducatives du pays. Nous pouvons dire que le cadre de référence théorique et méthodologique des programmes des cours des langues étrangères, aussi bien sur le plan linguistique que didactique pour l'enseignement/apprentissage du français était/est traditionnel en Iran. Les méthodes d'enseignement s'appuyaient essentiellement sur des cours magistraux dont l'élément central est l'enseignant, comme nous l'avons déjà expliqué au-dessus. Il est à noter que ces méthodes étaient également fondées sur le travail individuel et négligeaient plutôt les techniques de travail par groupe. Le travail individuel de l'apprenant est dépendant de l'enseignant. Les auxiliaires pédagogiques dans les cours des langues étrangères se limitaient le plus souvent au manuel scolaire sans recours à d'autres moyens comme vidéo, etc.

Dans les cours de langues, les enseignants consacrent des séances pour la traduction, la lecture, la grammaire et la conjugaison. C'est ainsi, l'interaction se fait toujours en sens unique de l'enseignant vers les apprenants. On remarque que la mémorisation, l'enseignement

de la grammaire et de la conjugaison et des courants littéraires pour les niveaux avancés étaient/sont les grands piliers de l'enseignement-apprentissage du français dans la majorité des cours universitaires en Iran. Les départements du français programment un enseignement de la littérature (parce que la majorité d'entre eux proposent la langue et littérature françaises comme formation), mais aussi l'apprentissage de méthodes d'expression écrite et orale comme la lecture méthodique, le résumé, le compte rendu, la dissertation, les exercices de traduction, etc. Il y a des enseignants qui étaient/sont conscients de la faiblesse de ce système mais ils continuaient à enseigner la langue selon une approche structuraliste en favorisant les connaissances sur la langue aux savoir-faire. Dans ce contexte, le manuel et le texte littéraire sont les supports les plus privilégiés pour la majorité des enseignants du français. Ces supports leur permettent d'une part, d'apprendre à apprendre une langue normative qui est censée approfondir les connaissances grammaticales et d'autre part, d'élargir le vocabulaire, sans oublier qu'il peut être un moyen d'épanouissement culturel de l'apprenant. Il faut souligner que la culture française malgré sa présence dans le manuel ou le texte littéraire, est très peu exploitée. Nous analyserons profondément ce sujet au dernier chapitre.

Ces dernières années, avec les nouveaux manuels de français comme « Reflets » ou « Taxi », le programme disposé par l'institution influence la nature du discours d'enseignement/apprentissage de la langue, mais le système éducatif des cours de français est encore basé sur l'apprentissage de la grammaire et puis le développement des compétences de compréhension écrite et/ou d'expression orale. Il est à noter que le mode traditionnel de l'enseignement des langues étrangère/secondes, mode qui est mis en place dans l'enseignement de l'anglais et de l'arabe dans la plupart des secondaires et des lycées iraniens continue son chemin dans l'enseignement supérieur. Ce mode traditionnel énonce ainsi la raison principale pour laquelle les apprenants de français participent au cours comme étant de travailler principalement la grammaire et non pas d'autres objets, comme par exemple la conversation. Donc, les expériences antérieures d'apprentissage de l'anglais au secondaire et au lycée influencent inévitablement l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Mais quel est le rôle de l'enseignant dans ce système ?

3.5. Le rôle de l'enseignant

L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel, dans notre cas en milieu universitaire, nous force à examiner le rôle de l'enseignant afin de déterminer l'importance de son intervention dans une situation pédagogique. Dans la didactique des langues étrangères, le rôle accordé à l'enseignant dans le processus d'apprentissage d'une langue reste très débattu.

Comme le fait remarquer Boogards (1991 : 100) : « (...) pour les uns, l'influence de celui-ci est extrêmement limitée ; pour les autres, au contraire, ce serait, tout bien considéré, le professeur qui décide de l'échec ou du succès de ses élèves ».

On peut retenir deux aspects selon le triangle traditionnel: tout d'abord, sa maîtrise linguistique et ses aptitudes à gérer la dimension psychosociale et affective de la situation pédagogique. Le premier aspect relève des capacités cognitives tandis que le second concerne les attitudes des apprenants dans la situation. En reprenant P. Bertocchini et E. Costanzo (2008 : 38), on peut les définir comme suit : « Pour ce qui est du savoir, l'enseignant devra connaître les notions spécifiques relatives à la didactique des langues, à la pédagogie générale. Quant au savoir-être, l'enseignant devra être capable de se remettre en question en assumant son rôle et son image et en acceptant les idées d'autrui ».

Par ailleurs, il faut dire que l'enseignement actuel du FLE en Iran se fonde largement sur le système éducatif traditionnel déjà expliqué, alors que pendant ces dernières années avec l'apparition des multimédias, les apprenants iraniens s'intéressent aussi aux aspects utilitaires et socioculturels du français. On remarque que la culture française n'a en effet pas encore eu de place importante dans le curriculum universitaire et même dans les instituts privés. Nous serions tentée de qualifier les pratiques pédagogique prégnantes en Iran comme relevant d'une pédagogie « frontale » (Perrenoud, 1998) ou « de l'exogène » (Meirieu, 2004), où l'enseignant garde son rôle dominant dans « la production symbolique » (Bourdieu, 1972), apparaissant comme un « maître qui détient le pouvoir » qu'un « facilitateur d'apprentissage » (Rogers, 1994). Il est à remarquer que dans la plupart des situations pédagogiques sur le terrain, les apprenants se trouvent dans un milieu alloglotte et donc, la possibilité de recontextualisation est très limitée. L'enseignant doit recourir à une langue intermédiaire lorsque la langue-cible (dans notre cas le français) est linguistiquement très éloignée de la langue maternelle des apprenants (Persane, Kurde, turque, etc.). Dans ce cas, l'unicité de l'enseignement contraste avec la multiplicité de l'apprentissage surtout dans le cadre des auto-apprentissages, ce qui nous permet de mieux comprendre la conception traditionnelle du terrain et les rapports entre enseignement/apprentissage. On pourrait ainsi dire qu'il faut maintenir l'importance que le système éducatif iranien accorde à la grammaire et incite l'enseignant à se référer plus souvent au persan ou d'autres langues maternelles - facilitateur de l'enseignement/apprentissage du français. C'est ainsi, l'enseignant ne peut pas ignorer la place de la grammaire et la langue maternelle dans ses cours de langue étrangère sur le terrain iranien.

Actuellement, il semble que la majorité des enseignants des langues étrangères ayant toujours appliqué un enseignement traditionnel, se trouvent incapable tant sur le plan pratique que sur le plan méthodologique, devant l'« approche communicative », ou des « compétences », etc. Alors qu'ils veulent résister à la tentation de garder le statut du « maître à l'ancienne », détenteur du savoir et de passer au statut du « professeur animateur », « prof » ou « médiateur du savoir » comme le dit Francine Cicurel (2003).

Pour la majorité des enseignants des universités publiques et privées, les priorités pédagogiques diffèrent entre les deux premières années et le reste dans lesquelles il s'agit avant toute chose d'équiper les apprenants d'un savoir lire des textes littéraires ou des textes d'idées et d'un savoir écrire conformément aux normes et aux principes de l'épreuve écrite à l'examen officiel. Donc, d'une façon générale, on peut dire que les activités liées à l'oral sont peu présentes dans la formation. L'écoute est très peu signalée comme activité propre, alors qu'elle est une compétence importante dans la langue étrangère. Cela montre bien que l'enseignement du français dans sa structure actuelle en Iran se préoccupe trop de langue et pas assez de communication.

Pendant l'année universitaire, par exemple, la majorité des enseignants procèdent à une évaluation quantitative afin de mesurer les règles et les unités qui ont été appropriées par les apprenants. En reprenant Springer (2002 :62), on peut dire que dans leur majorité, les enseignants iraniens s'intéresseraient toujours « [...] plus aux connaissances qu'au savoir-faire. [On pense] que la compétence ne pouvait pas se mesurer que par le truchement des éléments linguistiques. » On peut donc constater que « l'échange à structure ternaire » est le format interactionnel la plus fréquent dans les classes de langue en Iran. Ce discours classique met en évidence une structure tripartite : question de l'enseignant/réponse de l'enseigné et évaluation de l'enseignant. Comme l'explique M. Cambra Giné (2003 : 113) : « ce format de participation attribue au professeur le rôle exclusif de fournir des éléments langagiers en langue cible, de solliciter une production à l'élève et de l'évaluer. » Les interventions des apprenants sont donc majoritairement des réponses entre les questions et les évaluations de l'enseignant. Donc, l'activité de l'apprenant se réduit à des activités purement réactives, limitées et dirigées par les indications précisées par l'enseignant (Op.cit.). Dans le contexte iranien, ce sont les activités exigées par l'institution ou par l'enseignant, qui sont évaluées sous la forme de l'écrit tandis que les activités communicatives, le progrès effectué à l'oral sont loin d'être une priorité pour les enseignants et mêmes pour les apprenants dans les cours de langues. On constate bien que la demande des apprenants pour l'oral est très minime. On constate alors que selon Chiss et Cicurel (2005 : 5) « la classe de langue a, comme on le sait,

ses rituels et ses routines. Elle génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent. » Ce problème, à notre avis, vient d'abord, de la maigre présence du français dans le quotidien des apprenants iraniens et leur désintérêt pour l'oral pose des interrogations sur la nature même des interactions et des pratiques communicatives dans les cours et sur les finalités de l'apprentissage du français qui est loin d'avoir un statut bien précis dans la société actuelle iranienne. Et puis, des problèmes culturels, des exigences institutionnelles et de la planification des programmes universitaires qui ne permettent pas souvent aux enseignants de sortir de l'objet des cours pour aborder des sujets non académiques.

En effet, il y a d'autres enjeux qui influencent la genèse des représentations des enseignants. Pour Cadet et Causa (2005 : 165) : « [...] l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible. [...] Ces savoirs et ces savoir-faire se forgent à partir de modèles intériorisés et à partir des modèles proposés durant la formation et ils se modifient tout au long de l'expérience enseignante ». Ainsi, il faut prendre en compte l'expérience professionnelle de chaque enseignant, son vécu en tant qu'ancien apprenant et la nature de ses pratiques linguistiques bilingues. Suite à Lucile Cadet (2006 :45) :« nous pensons que les représentations qu'un individu se forge en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant sur les langues étrangères, sur l'apprentissage et sur l'enseignement, jouent un rôle déterminant dans les activités d'apprentissage comme dans les activités d'enseignement. [...] Les conceptions qu'un enseignant a construites sur l'apprentissage au cours de son histoire d'apprenant - qui est aussi la plus grande source pour l'élaboration des représentations - déterminent spontanément sa manière d'enseigner. Elles orientent les conduites et peuvent être considérées comme 'un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage'. De ce fait, les représentations qu'un enseignant nourrit sur l'enseignement, l'apprentissage et sur les langues semblent bien avoir une influence sur l'élaboration de ses représentations professionnelles, c'est-à-dire les représentations que l'on a sur un métier ou sur une profession donnée. »

4. Le contexte d'enseignement/apprentissage iranien

4.1. Définition du contexte

D'après Beacco (2007 : 285), le souci de la situation d'enseignement/apprentissage dans sa particularité, ses fonctionnements culturels et linguistiques prévaut depuis une vingtaine d'années en didactique des langues :

> « En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...] Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels. » (Chiss & Cicurel, 2005 : 6)

Selon Kramsch, « si le contexte d'un objet est tout ce qui n'est pas cet objet, alors le contexte de l'enseignement/apprentissage pourrait être défini comme tout ce qui n'est pas l'enseignement/apprentissage » (Kramsch, 1993). Dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, le terme de « contexte » est défini d'un point de vue linguistique (au niveau de la parole et de la langue), situationnel (en prenant en compte le sens anglo-saxon de *context*) et référentiel (avec les travaux de Jakobson). Galisson & Coste (1988 : 123) remarquent que « dans l'enseignement des langues, il paraît sain de ne retenir que les acceptions 1 et 2 et d'employer "contexte et situation" pour 3, "référent" pour 4 ».

Pour Porquier & PY (2004 : 5) : « la notion de contexte est le résultat d'une élaboration critique de celle de situation », celui-ci est l'« ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place » (Cuq, 2004 : 54). Cette conception, selon Moore (2006 : 22), permet de penser « le plurilinguisme et l'apprentissage des langues dans leurs liens avec les circonstances de leur développement ».

Si le contexte était ici entendu -généralement et sur le plan épistémologique comme l'ensemble des circonstances externes, « circonférentes » à une situation donnée, le contexte didactique doit être pensé comme « l'ensemble des éléments qui influent sur l'enseignement-apprentissage, directement ou indirectement ». La définition qu'en donne Cambra Giné (2003 :52) est des plus opératoires : « l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit ».

Le contexte didactique intègre donc selon Porquier et Py (2004 cité par Blanchet & Asselah-Rahal, 2008 : 9) : « l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global ».

Le contexte se situe aussi au niveau macro et comporte selon Castellotti & Moore (2008 : 200), les déterminations sociales comme les politiques linguistiques et éducatives, les systèmes éducatifs, les statuts historiques et actuels des langues en présence etc. »

Donc, comme nous l'avons constaté à travers ces définitions, un contexte didactique se distingue des autres types de contexte par certaines particularités et l'importance qu'y jouent certains facteurs (sociolinguistiques, ethnologiques et culturels notamment). Ces définitions de « contexte » nous permettent de répondre à la question : Pourquoi décrire le contexte d'enseignement/apprentissage ? Parce que, « apprendre à décrire » les enjeux contextuels participe à la compréhension de la structure de classe. Chiss et Cicurel (2005 : 5-6), nous rappellent qu'« [...] en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. [...] Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels. »

Il est à noter que la situation d'enseignement des langues étrangères sur le terrain iranien est influencée par plusieurs facteurs (historique, économique, culturel, etc.). Dans ce sens nous nous penchons vers la « notion de contexte » qui, à la différence de la « notion de situation », comme l'expliquent Blanchet et Asselah Rahal (2008 :12), « [...] élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique [...]. » Parc que chaque contexte, selon ces auteurs, est une association de plusieurs facteurs : nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. Or, dans l'analyse du contexte d'enseignement/apprentissage, il faut prendre en compte des politiques linguistiques et éducatives du pays, du milieu institutionnel, de la formation des enseignants et des matériaux pédagogiques, du contexte socioculturel et sociolangagier, des représentations sociales des apprenants, etc. C'est pourquoi, nous croyons que le contexte iranien avec toutes ses

particularités linguistiques, culturelles et religieuses et ses ambiguïtés autour de la fonction et du statut du français constitue une source intéressante de nos interrogations où les notions « traditionnelle et modernité » se mélangent actuellement. Nous pouvons donc dire que le contexte ancien et actuel iranien (comme l'histoire nationale, les politiques éducatives et linguistiques, les orientations politiques, la famille, le quotidien, etc.) influence sûrement les pratiques des cours des langues étrangères. Pour montrer le rôle du contexte dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dans la deuxième partie de notre recherche, nous analyserons cette confrontation entre la culture éducative traditionnelle et la modernité.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous tenons à préciser que les opinions émises et les analyses dans le cadre de cette recherche sont subjectives et certainement très partielles pour répondre à toutes les questions.

4.2. L'articulation entre le contexte social, le contexte didactique et les représentations des apprenants

4.2.1. Le contexte social

Si nous considérons, avec Porquier et Py (2004 : 52), que « tout processus d'appropriation de langue met en relation […] trois entités : un apprenant, une langue, et un contexte ; ou bien apprentissage, contexte social et discours ». Or, pour définir les attitudes, motivations, représentations des apprenants d'une langue étrangère, il faut connaître des contextes sociaux d'apprentissage. Deux niveaux peuvent être déterminés selon ces auteurs : « le macrocontexte est l'ensemble du contexte social ou institutionnel dans lequel s'inscrit le microcontexte » (Ibid. : 59). Pour eux, le niveau macro comprend toutes les déterminations sociales comme politiques éducatives, politiques linguistiques, systèmes éducatifs, langues impliquées et leur statut. Le niveau micro concentre plutôt les moments ou séquences comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction.

Donc, on peut dire que « du point de vue référentiel, le mot « didactique » renvoie à un enseignant spécifique, à des apprenants spécifiques et à un but spécifique. C'est-à-dire que tout enseignement de la langue n'est pas neutre par rapport à ses réseaux contextuels ; il en dépend largement ». (Ishikawa, 2006 : 134)

Il a y une hétérogénéité socioculturelle/linguistique dans chacune des régions en Iran. La société iranienne est une combinaison à la fois complexe et multiple d'histoire, de cultures, de langues (plus de 50 langues différentes), et de religions (plus de 5). La configuration

complexe de cette société enracinée dans ses traditions marque l'identité d'un pays. En effet, le contexte iranien était/est largement multiculturel et multilingue. C'est ainsi que les contextes de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme le français y sont très diversifiés.

Il y a donc deux cas opposés de figure de l'enseignement de la langue étrangère dans un tel contexte hétérogène : le cas où la langue enseignée est utilisée aussi en dehors de la classe comme langue officielle ou véhiculaire - l'enseignement en milieu « homoglotte » (Dabène, 1994) -, d'une part, et le cas où on ne la parle pas dans la vie quotidienne, mais presque uniquement en classe de langue - l'enseignement en milieu « alloglotte » (Ibid.) -, d'autre part. Du point de vue de l'appropriation des langues, on peut distinguer l'« acquisition exclusivement informelle en milieu endolingue [ou homoglotte]» (Ibid.) et l' « apprentissage exclusivement formel en milieu exolingue [ou alloglotte] » (Ibid.). Et la didactique du FLE en Iran se caractérise comme l'enseignement/apprentissage (et non pas acquisition) en milieu alloglotte et multiculturel. Dans ce contexte social, l'apprenant iranien n'utilise pas le français en dehors du cours dans sa vie quotidienne afin de communiquer. Comme c'est le cas des autres langues étrangères comme l'anglais ou l'allemand. Donc, la question qui se pose : comment faut-il enseigner/apprendre une langue étrangère comme le français dans le contexte alloglotte et multiculturel iranien ?

4.2.2. L'articulation entre les contextes extrascolaire et scolaire

Pour les apprenants iraniens qui apprennent le français dans une université ou dans un institut privé, le contexte didactique est délimité par le cadre institutionnel dans lequel ils sont invités à suivre des cours, à obtenir de bonnes notes et à terminer leurs études en un temps déterminé. Dans ce contexte, comme nous avons déjà vu, la plupart du temps, la formation se limite aux éléments linguistiques (la grammaire, le texte littéraire). Tous les contextes sont englobés par un autre, plus global, qui est la société, dans laquelle les apprenants ont vécu et reçu une éducation primaire et secondaire leur permettant de construire un arrière-plan de connaissances, leur servant donc de base pour suivre l'éducation universitaire et leur évoquant des représentations relatives à la langue à apprendre et à l'enseignement de cette dernière.

Il faut remarquer que quelques-uns des motifs positifs envers le français se trouvent dans le contexte social extrascolaire. C'est le cas dans lequel les apprenants optent pour le français en se fondant soit sur les représentations du français généralement reçues dans la société iranienne, soit sur de bonnes images évoquées très probablement au cours de l'éducation antérieure, soit sur des raisons dérivées que l'on peut penser que les apprenants déduisent de

ces deux représentations positives. Certains éléments contextuels sociaux de la vie quotidienne des apprenants incitent les apprenants à choisir le français, parmi lesquels les films et les chansons français. Il y a aussi des amoureux de la littérature française. En tout cas, la présence de la langue et culture françaises est aussi maigre dans le contexte scolaire qu'extrascolaire du pays.

4.2.3. Le contexte discursif construit dans et par des interactions en classe de langue

Selon Vion (1992) et Kerbrat-Orecchioni (1990), au niveau local, « il semble que le contexte scolaire immédiat dans lequel se déroulent des activités didactiques n'est pas déterminé a priori, vu le fait qu'en classe de langue, comme dans d'autres cadres d'interaction, peuvent se produire des moments typologiquement hétérogènes » (cité par Ishikawa, 2006 :135). On doit donc dire, suivant certaines recherches ethnométhodologiques (Gajo & Mondada, 2000; Gajo, 2001), que le contexte immédiat se définit et se redéfinit dans et par des activités discursives dialogiques, pendant que ces activités réglementent en même temps le contexte immédiat.

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage du FLE sur le terrain iranien, l'apprentissage se fait généralement sur la base des interrelations entre le contexte immédiat, les activités didactiques menées entre enseignant et apprenants, déjà expliqué selon le modèle traditionnel, et les formes interactionnelles limitées que couvrent ces activités. Ce qui témoigne du fait qu'en milieu alloglotte et hétérogène tel qu'est en Iran, les occasions de pratiquer le français sont très limitées. Il faut ajouter que l'emprunt d'un contexte extrascolaire sous forme d'une simulation en classe (par exemple les salutations), ainsi que la recontextualisation des connaissances acquises dans la réalité extrascolaire, sont très difficiles à réaliser dans un tel milieu multiculturel. Si l'on envisage l'apprentissage de français dans une telle perspective, on peut aussi prendre dynamiquement en compte non seulement la réalisation du « répertoire d'enseignement » (Blondel & al. 1998 ; Cicurel, 2002), « mais également la construction des représentations chez les apprenants relatives à la langue et à la culture, ainsi que l'émergence des souhaits que les apprenants conçoivent à l'égard de l'enseignement qu'ils reçoivent » (Ishikawa, 2006 :136). En considérant le contexte multiculturel iranien, les représentations des apprenants relatives à la langue et à la culture françaises semblent jouer un rôle important dans le processus d'apprentissage de cette langue. C'est pour cela que nous allons analyser ce rôle dans le contexte représentationnel.

4.3. Contexte représentationnel

Partant de la nature sociale de l'apprentissage et d'une conceptualisation de la classe comme scène socioculturelle, cette partie propose donc une description/compréhension du contexte représentationnel du français sur le terrain iranien.

Selon Gerhard Neuner (2003 : 39) : « La vision officielle du monde de la langue cible est très souvent influencée par les liens traditionnels qui unissent le pays de l'apprenant et celui dont il étudie la langue ou par les relations politiques qu'entretiennent les deux pays à un moment donné ». La première perception du français par la majorité des iraniens est celle d'une langue douce, romantique et musicale. C'est cela sans doute qui différencie le français des autres langues. On peut dire que le français bénéficie de son statut comme langue des intellectuels et des écrivains. Les jeunes artistes qui ressentent la beauté de cette langue, souhaitent également bien l'appréhender. Cette culture est, pour les iraniens, savante et élitiste par opposition à la culture américaine grand public. Ce n'est pas par hasard « si tout ce qui est chic porte un nom français, sans oublier l'expression locale : *avoir un goût à la française*, pour désigner le bon goût ». (Park Sung, 2002 : 202)

C'est ainsi Castellotti & Moore (2005 : 127), qui nous rappellent que « les modèles métalinguistiques sont étroitement liés aux représentations des langues et de leur fonctionnement que les apprenants construisent [et que] ces représentations diffèrent selon les contextes d'apprentissage et les modes de relation entre les langues qui y sont favorisés ».

Il est donc intéressant de voir comment l'Histoire et la nature des échanges franco-iraniens viennent aujourd'hui déterminer leur actualité. Ces facteurs sociopolitiques généraux déterminent également les représentations sociales qui leur sont fortement assujetties. Les représentations sociales prennent en effet souvent leur origine dans le contexte des relations historiques d'un pays avec un autre. Neuner (2003 : 25), explique ainsi que lorsque les relations entre deux pays sont de l'ordre d'un « partenariat fondé sur la coopération, une perception amicale et positive de la langue cible prévaut ». A contrario, si les « relations politiques (ou idéologiques se caractérisent par leur hostilité, il y a une tendance à se focaliser de manière critique sur les aspects négatifs de la société ou culture étrangère » (Ibid.).

On sait que dans l'enseignement d'une langue vivante, les apprenants ne sont jamais en contact avec le monde cible « réel » mais avec une « construction filtrée » du monde étranger (Neuner, 2003 : 39). Aussi l'enseignement des aspects socioculturels en classe de langue ne commence pas « à zéro ». « Il doit donc prendre en compte et composer avec les « éléments

disparates » et les idées préconçues (représentations imaginaires, stéréotypes) qui se rattachent au pays cible et à ses habitants dans l'imagination de l'apprenant. » (Ibid. 44)

On peut dire que des représentations sociales des apprenants iraniens sont notamment influencées par d'exposition aux médias, de leurs expériences personnelles, de leurs études etc. Neuner (2003 : 44), expose les différents facteurs déterminant les représentations sociales d'un autre pays : la configuration sociopolitique est prévalente (« les relations avec le pays-cible, la perspective sur le monde étranger, les normes socioculturelles prévalant dans le pays de l'apprenant ». Puis, selon cet auteur, les « facteurs de socialisation générale » (école, milieu de travail, famille, pairs, médias) puis les facteurs individuels comme l'âge, le sexe, les connaissances sur le monde, connaissances et expériences liées au pays cible, les aptitudes intellectuelles, la motivation et l'intérêt. Tous ces facteurs contribuent à former, dans l'esprit de l'apprenant, « l'image du pays étranger ». (Ibid.)

Enfin, selon Cuq (2004 : 54), dans la perspective didactique, « si la notion de contexte est une notion importante en didactique des langues, c'est qu'elle s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variables culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde ». C'est ainsi, les représentations des Iraniens de la langue française et sa culture et notamment des Français, on peut constater combien ces représentations sont déterminées par le passé et le présent commun des deux nations (nous avons déjà vu un petit historique des relations franco-iraniennes). À la suite, nous allons étudier deux types représentationnels qui influencent les apprenants d'une langue étrangère : linguistique et réciproque.

4.3.1. Représentations linguistiques

Selon Pereira (2009 : 103), « le questionnement sur les représentations attachées à une langue par ses (futurs) apprenants constitue non seulement un travail important pour la compréhension du processus d'appropriation mais également un des premiers pas d'élaboration d'une politique linguistique ». Boyer (2009 : 208), suppose qu'en pesant une langue, « évidemment les ingrédients qui paraissent les plus « lourds » sont le nombre d'utilisateurs, le pouvoir économique et politique du pays dont la langue est considérée comme « lourde », de même que sa supériorité en matière d'activité scientifique et technologique. Mais des « facteurs psychologiques », moins évidents, « pèsent » aussi dans la balance […]. » En d'autres termes, ces « facteurs psychosociaux » dont parle Boyer (2001) sont les représentations et les attitudes linguistiques. Or, ces éléments discursifs ont une place

cruciale dans la manière dont les apprenants vont percevoir, choisir, apprendre une langue étrangère.

Dans le contexte social iranien où la politique et la religion sont intimement liés et enracinés dans les traditions, on remarque que tous les niveaux de la vie sociale, culturelle, politique, les pratiques linguistiques et même les rapports aux langues étrangères sont influencés par ces facteurs. Les représentations que l'on se fait des langues ne sont pas les mêmes et les rapports qu'on établit avec le français comme langue étrangère sont très variés (cela dépend des régions, de la couche sociale, etc.). Ces représentations sont construites à partir de pratiques sociales de français, à partir de son utilité et de son utilisation dans la société actuelle, nous l'avons déjà expliqué, sans oublier que l'identité sociale et culturelle de l'apprenant pourrait intervenir aussi dans le processus de formation des représentations de langue étrangère. Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002 :7), insistent sur la place essentielle des représentations des apprenants dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, pour elles : « les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives. »

Il est à remarquer que dans un contexte multilingue comme c'est le cas d'Iran, on ne peut ignorer la langue et la culture maternelles des apprenants qui constituent leurs représentations et, à ce titre, forment un point d'ancrage pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

« Pour quel motif avez-vous choisi le français ? » les motivations des apprenants iraniens viennent plutôt des aspects culturel, intellectuel et esthétique de la langue. Si l'on scrute les traces linguistiques laissées dans les réponses, on peut s'apercevoir que les représentations qu'ils évoquent relativement au français sont plutôt positives, c'est-à-dire qu'ils considèrent cette langue porteuse de nouvelles idées riches. Autrement dit, il y a un certain d'étudiants, selon notre expérience sur le terrain, qui choisissent le français pour la raison que le français leur paraît avoir une bonne image artistique et intellectuelle.

Il intéressant de signaler qu'une grande majorité des apprenants de français dans les universités sont des femmes. Pour elles, le français est perçu comme la langue de l'amour, de la culture, littérature et philosophie. Pour quelques apprenants le français est « - une langue chic et romantique ».

Il n'y a pas des statistiques précises pour l'usage, la présence ou la place qu'occupe le français en Iran. Même si le français possède aujourd'hui un statut formel bas par rapport à la période où il était langue obligatoire dans le système éducatif iranien avant la révolution, il

possède cependant un statut informel assez haut puisque la connaissance du français et de sa culture est valorisée parmi les jeunes et la classe aisée.

4.3.2. Représentations réciproques

Bien que pendant des siècles, comme on l'a bien remarqué, la relation franco-iranienne soit assez déséquilibrée et hiérarchisée, cela n'empêche pas la France d'avoir pris et d'apprendre elle aussi d'une grande culture orientale. L'Iran a eu/a une grande influence sur la France et notamment sur ses artistes et ses écrivains. Par exemple, la sensibilité française du romantisme au 19e siècle s'est en partie constituée à partir des représentations parfois imaginaires élaborées au contact de ce pays. Or, il est avéré que selon Beacco (2000 : 53) : « les représentations des autres cultures sont le produit de cette histoire des contacts culturels ».

En effet si l'on s'interroge sur l'origine des représentations iraniennes de la France, il est clair qu'un certain nombre d'entre elles trouvent leur origine dans la nature des relations passées déjà expliquées et présentes entre les deux pays. Parce que « le filtre qui oriente la perception n'est pas exclusivement culturel. […] il est aussi psychologique, intellectuel, social, affectif ». On peut dire que selon Auger (2007 : 19) : « les représentations des autres groupes nationaux dépendent de celles transmises par la communauté de départ du sujet ainsi que de celles que les autres communautés font circuler ». Nous avons vu que les représentations des Français et de leur langue proviennent certainement du rôle passé du français et de la coopération universitaire plutôt d'avant la révolution iranienne.

Le français dans le secteur des médias semble être quasiment inexistant dans le pays. Il existe un certain nombre très limité de revues publiées en français comme *La Revue de Téhéran*[4]. En ce qui concerne la radio, la plupart des stations du pays sont diffusées en persan, parfois en turque ou kurde. Il n'y a pas des stations diffusant partiellement en français. Par satellites (interdit en Iran), certains ont accès à France Culture, France Info, Radio France Inter ou des chaines comme TV5, Arte etc. Quant à la télévision, les stations diffusent principalement en persan et pour les chaines internationales en anglais. Côté cinéma, le cinéma américain prouve une fois de plus sa suprématie. En Iran, les films français sont très loin derrière les films américains. Même, on préfère un film français avec sous-titre anglais. La présence du français sur Internet est très limitée. Ce domaine témoigne aussi de la suprématie de l'anglais, aussi bien au niveau de la technologie, que des logiciels et des contenus. Comme la majorité d'informations est disponible en anglais, il semble que la

[4] http://www.teheran.ir

presque majorité des internautes iraniens se trouve, bon gré mal gré, obligé d'utiliser cette langue comme langue du Web. Cela n'empêche pas de remarquer la présence de quelques sites et blogs francophones[5] créés par les étudiants et défenseurs de la langue française dans le pays. Donc, il est évident que la situation extérieure (la présence de langue étrangère dans la vie quotidienne) de la classe de langue étrangère, c'est-à-dire le contexte socioculturel de motivations des apprenants influence les pratiques de classe et assiste à la construction des représentations réciproques.

Dans ce contexte social en considérant les représentations des apprenants et la réalité du terrain, nous allons maintenant analyser la(es) motivation(s) des apprenants iraniens en milieu universitaire comme un facteur qui influe sur le choix et l'apprentissage du français comme langue étrangère.

4.4. Les motivations des apprenants iraniens

On sait bien que la progression en langue étrangère en milieu scolaire/universitaire obéit à des contraintes matérielles (horaires, locaux, matériel disponible...), mais aussi à des contraintes d'ordre psychologique. La motivation en est une. On peut dire que sans motivation, il n'y a pas d'apprentissage possible. Selon D. Barbeau (1993 : 20 cité par Wolfs, 2007 : 47) : « Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager à participer et à persister dans une tâche scolaire.»

C'est ainsi, il faut considérer la motivation en tant qu' « obtention d'un but pour l'apprentissage en général », et nous nous arrêterons sur ce qui concerne l'apprentissage spécifique de la langue française au niveau universitaire. Donc, nous allons tout d'abord aborder les composantes motivationnelles afin de pouvoir préciser les types des motivations des apprenants iraniens pour l'apprentissage de français à l'université.

4.4.1. Les composantes motivationnelles

Comme nous l'indique Mamiko Nagamatsu (2006), l' « efficacité des activités didactiques sont liées aux besoins (linguistiques ou socioculturels / conscients ou inconscients) des apprenants, qui à leur tour sont liés, d'une part, à leurs motivations d'apprentissage et, d'autre part, aux diverses situations de communication qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne ». Mc Combs (199 cité par Wolfs, 2007 : 47), donne de la

[5] francais.persianblog.ir

motivation une définition intéressante, surtout du point de vue pédagogique, d'après cet auteur : « la motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitudes affectives), son pouvoir (aptitudes intellectuelles) et le support social (respect, attention, confiance).» On remarque que cette orientation relève selon Arthaud (2009 : 50), « de l'intériorité de l'individu, elle n'est donc pas perceptible à un observateur extérieur. La motivation correspond à l'effort fourni par le sujet, cet effort se traduit par des comportements observables ».

En ce qui concerne les différentes composantes de motivation, il faut prendre en compte la distinction de Gardner et Lambert (1972) entre la « motivation instrumentale » et la « motivation intégrative », même si, selon certains chercheurs, il s'agit plus d' « attitudes » que de « motivations ». W. Klein (1989), quant à lui, les appelle plutôt les « impulsions à apprendre », et les deux catégories correspondraient plus ou moins, la première aux « besoins de communication » et la seconde à l' « intégration sociale ». Pour Lambert et Gardner cité par Nagamatsu (2006 : 149), « la motivation est instrumentale si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflètent une valeur plutôt utilitaire », par exemple pour une carrière, un emploi ou une note. Au contraire, elle est « intégrative » si l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'être accepté à la limite comme membre de l'autre groupe ».

En analysant les raisons qui ont poussé notre groupe d'étudiants à apprendre le français, nous avons identifié deux composantes motivationnelles. La majorité des apprenants ont une motivation instrumentale, qui est une conséquence d'un besoin d'apprendre une langue étrangère pour des objectifs pratiques d'apprentissage, que ce soit pour leurs études actuelles (langue étudiée à l'université), ou pour des études futures qu'ils souhaitent entreprendre (poursuite des études en France ou au Canada), ou pour des raisons professionnelles (traducteur du français). Ces apprenants ont besoin d'apprendre la langue en tant qu'outil pour avancer dans leur carrière, ce besoin étant souvent aussi lié à l'obtention de diplômes, de certificats ou de promotions. La majorité des apprenants du français veulent assurer à travers cette obtention un diplôme une carrière.

Si la motivation intégrative résulte d'une admiration des apprenants pour les Français dont ils apprennent la langue, d'une volonté de s'identifier à eux et de s'intégrer à leur culture. Il y a aussi des apprenants qui « aiment la France » et se sentent attirés par les représentations socioculturelles françaises. Alors que souvent, le choix du français pour les

étudiants iraniens n'a rien à voir avec l'intérêt direct pour sa culture mais juste pour ses dimensions artistiques et intellectuelles.

Ces motivations « instrumentales et intégratives » apparaissent en forme isolée ou composée chez les apprenants : le plus souvent on constate une composante instrumentale avec une composante intégrative. Au sein de notre groupe d'apprenants, la composante qui apparaît le plus souvent, seule ou combinée avec une autre, est la composante instrumentale « de carrière ».

Alors qu'il y a une uniformité au niveau national par rapport aux programmes de langues étrangères au secondaire et au lycée, il faut dire que presque la majorité des étudiants ont été démotivés dans leur apprentissage linguistique et culturel. Et puis, nous avons constaté qu'il y a une hétérogénéité de l'expérience scolaire pour ce qui est de l'étude d'une langue étrangère (l'anglais pour la majorité) dans les études secondaires et les lycées selon les différentes régions du pays.

C'est ainsi, il nous semble que sur le terrain iranien il est très difficile de s'appuyer sur la motivation intégrative pour l'apprentissage du français dans la mesure où les conditions pour une intégration est très difficile ou n'existent pas. On peut dire que toutes les formes de motivation se trouvent dans la composante instrumentale « de carrière ». Malgré cela, c'est difficile de savoir quelle est la plus efficace au début et à la fin de la formation universitaire. Parce qu'en l'absence d'usages quotidiens du français dans son contexte social, les apprenants iraniens, sortis de la classe, abandonnent le plus souvent le français. Pour eux, c'est une langue qui ne vit que dans le cours de langue. Dans ce cas, Arnaud (2006), « constate que la langue n'est plus identifiée comme outil de communication, elle ne sert pas à découvrir des cultures différentes ou à présenter son univers personnel, elle sert à apprendre du vocabulaire et de la grammaire et à obtenir des notes ». A partir de ces constatations nous pouvons affirmer que la motivation de l'étudiant universitaire iranien est faible, au moins au début de la formation, et qu'elle comprend des aspects plutôt instrumentaux. De cette façon, on remarque bien que donner envie d'apprendre le français devient une tâche difficile qui fait partie du quotidien des enseignants iraniens.

Il ne faut pas oublier que, d'une part, chaque apprenant a son point de vue, ses propres intérêts, goûts, modes de vie, etc. Et d'autre part, la complexité de la langue française. Il est donc clair que la motivation est absolument nécessaire pour les apprenants iraniens à cause d'une grande différence grammaticale entre L1 des apprenants (persan, turc, kurde etc.) et le français. Dans ce contexte, comme l'explique Louis Porcher (1987 :11 cité par Anderson, 1996 : 5-6) : « pour mettre en place un enseignement centré sur l'apprenant, il faut proposer à

celui-ci des activités et des thèmes qui l'intéressent, c'est-à-dire qui correspondent à ses goûts, et, donc, à sa situation, à son expérience, à son environnement et à ses espérances ».

À la suite de recherche dans la deuxième partie, en considérant la motivation des apprenants iraniens du FLE, nous allons répondre à cette question : Les nouvelles technologies comme des logiciels éducatifs, du moins pour un temps, peuvent-elles susciter l'intérêt des apprenants pour des activités précises d'apprentissage et les amener à y consacrer plus de temps et d'attention que dans les classes habituelles et traditionnelles ?

5. Culture(s) éducative(s) : culture(s) d'enseignement et d'apprentissage des langues en Iran

5.1. La définition de la culture éducative

Il convient maintenant de se pencher sur la problématique de la « culture éducative » d'enseignement/apprentissage sur le terrain iranien. Comme un paramètre incontournable dans notre recherche, ce concept illustre bien, dans le champ de l'acquisition d'une langue étrangère comme le français, le continuum entre macro - (système éducatif, contexte social, institutions) et micro-analyse (acteurs et leurs relations).

La notion de « culture éducative » a souvent des contours flous. Comme le constatent Chiss et Cicurel (2005 : 6), « on fait entrer la pluralité des conditions des transmissions des savoirs dans le champ de la didactique, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs ». C'est pour passer de l'implicite qui peut se révéler source de confusion méthodologique, à une définition claire que Cadet (2006) s'attache tout d'abord à relever et à expliciter les notions connexes. Pour Cadet (2006), ces notions connexes dépendent particulièrement des questions de formation des enseignants comme l'élément primordial de cette culture.

Les « modèles éducatifs » qui sont généralement à l'origine de la constitution d'une « culture éducative » pour une époque et un lieu donnés, sont formés de données complexes et variées. Ils sont tout d'abord, selon Cadet (2006 :44) :« socioculturels et renvoient au rôle assigné à l'enseignant dans une société particulière et aux représentations qui en découlent. Les modèles de référence scolaires, plus individuels, sont issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant. [Tous ces modèles] sont considérés comme des ' modèles intériorisés forts',

dans la mesure où le métier d'enseignant est [celui] auquel les étudiants ont été le plus exposés au cours de leur vie, en tant qu'élèves tout d'abord, [...], et en tant que membres d'une société qui met régulièrement sur le devant de la scène médiatique le corps professoral ». Mais d'autres modèles peuvent être également répertoriés : ceux qui sont acquis sur une base théorique, et ceux, pratiques, qui découlent de la formation pédagogique initiale et continue. Il faut de plus tenir compte, selon Cadet et Causa (2005 : 163), « des modèles communs, ou traits partagés par la communauté étudiée et des modèles individuels dépendant du profil de chaque enseignant ».

Par ailleurs, certains auteurs mettent en évidence de multiples combinaisons de « cultures » différentes qui vont contribuer à former la culture éducative au sens large. Les « cultures didactiques » de Chiss et Cicurel (2005 :7), en tant qu'« ensembles linguistico-éducatifs qui conditionnent l'enseignement/apprentissage des langues » ont pour avatar la « culture méthodologique » selon Berthoud, Gajo et Serra (2005 : 91), qui peut se décliner en SGAV, enseignement communicatif, bilingue ou immersif. Ces derniers mentionnent aussi les « cultures linguistiques » qui correspondent au « type de langues que parle l'enseignant et surtout, leur combinaison ». La « culture d'apprentissage », quant à elle, influence les modèles de transmission du savoir. Ils sont déterminants dans la relation pédagogique, puisque « les formes d'appropriation demandées aux élèves ne sont pas les mêmes au cours des temps et des lieux, et la compréhension des tâches par les apprenants venant d'une autre culture peut se heurter à des obstacles dont on sait qu'ils ne se limitent pas au linguistique, stricto sensu ». (Chiss & Cicurel, 2005 : 8)

En fonction de ces divers éléments, la définition de Cadet (2006) nous semble tout à la fois intéressante et éclairante : « la/les culture(s) éducative(s) se construis(en)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoi(en)t aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, normes et rituels [...]. Elle évolue au cours du temps et en fonction des changements que vit une société, c'est pourquoi elle diffère selon les générations » (Cadet, 2006 : 46-47). En didactique des langues, selon Castellotti et Moore (2005), elle va précisément dépendre de « la nature des 'pratiques de transmission' (Cicurel 2002), [de] la nature des 'usages d'appropriation' (le fait ou non que l'apprentissage constitue le centre de l'action éducative), [de] l'ouverture à la diversité et à l'altérité, [des] liens explicites entre l'école et le milieu » (Castellotti & Moore, 2005 : 114). Chiss et Cicurel (2005: 3), quant à eux, soulignent que: « les enseignements et apprentissages des langues maternelles et étrangères ne s'inscrivent pas seulement dans des cultures linguistiques ou langagières au sens

large. Ils en sont à la fois tributaires et exercent sur ces cultures des effets en retour qui contribuent à leur constitution et à leurs transformations ».

En somme, et pour revenir à notre propos initial, nous rejoignons la position de Castellotti et Moore (2005) précisant que « les cultures éducatives dessinent des cadres diversifiés qui se construisent à plusieurs niveaux : le niveau institutionnel large (organisation curriculaire), le niveau de l'enseignant (ses pratiques de transmission qui orientent l'action didactique), le niveau du groupe-classe, où se négocient et se redéfinissent en situation les contrats d'apprentissage » (Castellotti & Moore, 2005 : 115). Donc, la notion de culture(s) éducative(s) permet d'appréhender les mouvements pédagogiques autrement que par l'opposition manichéenne et classique du « traditionnel » *vs* « moderniste » (et généralement assimilé en didactique des langues à l'approche communicative).

En considérant ces différents points de vue, on aperçoit que l'histoire, les traditions, les religions, les valeurs patrimoniales et sociales de chaque pays ou chaque région sont largement présentes dans les cultures éducatives. Ces éléments déterminent donc à un niveau macro les politiques, les formes institutionnelles, les sélections et classifications des contenus pédagogiques, et à un niveau micro les représentations et les habitus dans la relation pédagogique et la communication dans les classes. Il faut prendre en compte, à un niveau méso, selon Cortier, (2005), les manuels et supports didactiques.

Ces différentes définitions de « culture éducative » montrent bien les contours flous de ce terme clé de la didactique. Et comme nous l'indiquent Cortier & Bouchard (2006), la question des cultures éducatives, considérant que les modes d'organisations sociaux et politiques sont déterminants aussi bien sur la nature de la relation pédagogique que sur les finalités de l'éducation. C'est ainsi, on conclut que l'histoire, les traditions et ensuite les politiques du pays ont constitué la culture éducative actuelle et en considérant le contexte social multiculturel, multireligion et multilingue du terrain, on peut parler des cultures éducatives.

À la suite, nous nous focalisons sur les cultures d'enseignement/apprentissage universitaire du français sur le terrain iranien.

5.2. Cultures d'enseignement/apprentissage universitaire du français en Iran

Nous cherchons ici à mettre en évidence les caractéristiques dominantes de la culture éducative, les habitus d'enseignement, afin de les rendre visibles et appréhensibles, estimant que cette connaissance de sa propre culture est indispensable pour appréhender la réalité de la classe. En effet, les traditions académiques d'enseignement comme nous l'avons déjà

expliqué selon le modèle de Legendre, la « culture d'enseignement » à la française se trouve en confrontation avec la « culture d'apprentissage » des nouveaux arrivants à l'université, laquelle est nécessairement une résultante de la ou des cultures d'enseignement auxquelles ils ont été exposés (qui leur ont donné des habitudes d'apprentissage d'une langue étrangère au secondaire et au lycée) mais aussi des stratégies d'apprentissage plutôt dépendent de l' enseignant qu'ils ont pu individuellement développer. Si l'on admet que « chaque société globale est caractérisée par sa culture propre, [nous constatons que] les modalités de l'apprentissage sont aussi variées que les cultures elles-mêmes » (Bureau, 1986 : 17-18). Dans ce sens, de nombreux travaux du champ du FLE se sont attachés à montrer l'influence et la place imposante des traditions philosophiques, religieuses, culturelles, des formes de transmission du savoir dans la relation didactique, particulièrement à propos des apprenants asiatiques, pour lesquels a émergé la notion de « culture d'apprentissage ». (Robert, 2002 ; Pauzet, 2003 ; Sourisseau, 2003)

On va maintenant voir à la suite l'importance et la place décisive des traditions religieuses et philosophiques dans l'enseignement/apprentissage en Iran. Cependant, si la prise en compte de ces facteurs peut aboutir à des configurations relativement différenciées, nous voudrions souligner avant ces analyses l'intérêt de considérer les similitudes politiques à la suite de Leclercq (1997 : 47 cité par Cortier, 2005 : 480), qui rappelle que les systèmes éducatifs dans de nombreux pays ont des objectifs politiques et identitaires relativement similaires : « À l'origine, un pouvoir aussi centralisé a fixé à l'éducation les mêmes missions d'inculquer les valeurs qui devaient fonder l'identité nationale, et les compétences qu'exigeait le développement économique ».

Mais, il faut rappeler que selon Beacco (2005 : 5) : « la classe de langue a, comme on le sait, ses rituels et ses routines. Elle génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent. Donc, la notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi, les pratiques de transmission ou pratiques didactiques, qui se déclinent concrètement en « genres d'exercices » bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique. Parce que selon Beacco (2005), les politiques éducatives dépendantes des histoires nationales et des grandes orientations géopolitiques règlent souvent les pratiques didactiques. Il est par exemple intéressant de montrer que, selon R. Bouchard,

les solutions apportées par des étudiants d'origines diverses à une tâche de production écrite sont largement conditionnées par leur culture scripturale scolaire.

Dans les cours du FLE, on aperçoit bien que les principales difficultés rencontrées par les apprenants persanophones pendant l'apprentissage du français langue étrangère se situent au niveau de la maîtrise des articles et de la concordance des temps et des adjectifs. En ce qui concerne la phonétique, nous avons observé que le nombre d'erreurs pour la prononciation des voyelles nasales est d'une grande fréquence : (100%). Il faut dire que la phonétique est l'un des premiers obstacles à surmonter dans l'apprentissage du français. Les apprenants d'origine turque prononcent bien la voyelle [u] que les persanophones, par exemple. Les sons français ne sont pas si évidents à reproduire pour la majorité des apprenants, car cela demande beaucoup d'efforts à la fois physiques et mentaux. Les difficultés en français sont donc aussi d'ordre lexical, morphologique (les confusions dans le genre des noms), un peu phonologique, et aussi d'adaptation grammaticale ponctuelle : le subjonctif est d'un emploi un peu différent dans les deux langues, la concordance des temps, l'emploi du conditionnel passé français ne correspond pas à celui du Persan, etc. L'étudiant s'attend, en cours de FLE, à une approche plus structurale que communicative. Ainsi, une approche globale et structurale (texte écrit et oral comprenant une grande partie des formes grammaticales) lui convient mieux qu'une approche progressive ou communicative (dans le cas précis d'apprentissage du français).

La majorité des apprenants iraniens cherchent d'abord un savoir linguistique, une grammaire explicite, et puis une compétence de communication. Par exemple, « les Latins privilégient l'expression orale, la communication, sans grande demande d'explications métalinguistiques sur la morphologie ou la syntaxe (grande transparence et nombreuses similitudes grammaticales entre les langues romanes) » (Robert, 2009 : 98). En revanche, le système linguistique des apprenants iraniens est si différent du français qu'ils ressentent le besoin de comprendre la grammaire du français avant toute chose.

Dans un tel contexte, les apprenants de langue maternelle lointaine (persane, kurde, turque etc.) se trouvent selon Robert (2009 : 98-99) : « confrontés à un triple problème qui n'est pas seulement linguistique :

- peu ou aucune transparence entre langue cible et langue source ;
- l'implicite occidental n'est pas l'implicite asiatique ;

- l'écart parfois très grand entre culture de la langue source et culture de la langue cible se traduit par des différences d'énonciation. Là où un Occidental se contente, pour faire connaissance, de se présenter simplement ».

Donc, il est difficile pour l'enseignant iranien d'expliquer, de transmettre des informations linguistiques et culturelles lorsque la perception du fonctionnement de sa langue n'est pas partagée par ses apprenants. Dans les premiers temps de l'enseignement/apprentissage du FLE, on peut remarquer les difficultés que rencontrent les apprenants iraniens à s'intégrer dans un cours de langue étrangère (silence des apprenants, peu de participation, difficulté à conceptualiser et à communiquer dans la salle de classe, etc.). Ces dernières années, l'approche communicative de nouveaux manuels présents sur le marché, souvent proposée aujourd'hui dans les cours de FLE en Iran, ne correspond généralement pas aux habitudes déjà forgées et aux attentes de ce public dont les caractéristiques sont, par exemple, l'écrit privilégié par rapport à l'oral, recherche de compétence linguistique plus que de compétence de communication, etc. Ce sont des difficultés régulièrement rencontrées dans les cours du FLE sur le terrain. On trouve les réponses de pourquoi une telle demande de grammaire explicite, pourquoi la salle de classe n'est-elle pas un lieu d'échanges, etc. dans la culture d'enseignement/apprentissage du contexte pédagogique iranien enracinée dans son passé.

Les cours des langues étrangères comme c'est le cas de FLE, sont centrés dans un premier temps plutôt sur l'enseignement de la grammaire, et par la suite sur la traduction en langue maternelle des apprenants, pour laquelle le savoir grammatical est utilisé comme un instrument efficace de compréhension. Tout passe donc par la grammaire, considérée d'après la majorité des apprenants comme le code primordial qui permet l'accès à la compréhension des documents en langue étrangère. L'importance accordée à l'écrit et au texte en général, ainsi qu'à la syntaxe de la langue étrangère mèneraient l'apprenant à un profil plutôt « analytique et sérialiste », « peu à l'aise à l'oral » et « peu curieux des éléments extralinguistiques ».

C'est ainsi, même si l'oral devrait être la partie la plus importante dans un cours du FLE sur le terrain, ce sont l'écrit et le texte du manuel qui dominent. Les enseignants donnent un texte d'un manuel aux étudiants pour qu'ils puissent l'étudier tranquillement. Ce texte n'est pas trop long et bien structuré : d'abord les têtes de chapitres ou de parties importantes, présentées dès le début, sorte de plan comprenant les parties essentielles avec divisions et sous-divisions. On part selon la démarche présentée par le manuel. L'image, la photo,

l'illustration du manuel ou d'autres ne peuvent servir que d'éléments, de support du texte et ne le remplacent pas. Un film peut parfois servir de matériel pédagogique, mais il faut le choisir d'une manière très stricte répondant aux exigences académiques. Le film est d'autant plus apprécié par les apprenants si un sous-titre ou un texte l'accompagne (sorte de résumé en L1 et L2).

En ce qui concerne l'évaluation, un facteur socioculturel décisif est une culture d'évaluation très élitiste et qui en Iran se fonde exclusivement sur l'écrit. La preuve en est que ce facteur fait aussi pleinement sentir ses effets sur l'enseignement scolaire de l'anglais, première langue étrangère pour l'immense majorité des iraniens et matière obligatoire pour la majorité des examens d'entrée dans les universités. Le cours d'anglais dans le cadre de l'enseignement scolaire est donné en règle générale par un enseignant iranien, en langue persane ou dans les autres langues maternelles existantes, avec un manuel rédigé dans le pays. Il consiste – exactement de la même manière que nous l'avons vu pour le français – en explications grammaticales et lexicales ainsi qu'en traductions-lectures de textes. Or l'enseignement/apprentissage scolaire en Iran est déterminé par l'objectif de réussite aux examens d'entrée des universités et puis l'obtention d'un diplôme. C'est ainsi, plus on avance dans le cursus, plus le cours de langue étrangère consiste à préparer à la passation des épreuves – exclusivement écrites – des examens. Comme nous avons remarqué tout au long de notre analyse, chez les apprenants iraniens le premier contact avec une langue étrangère se fait dans le cadre d'une utilisation systématique d'une méthode de grammaire-traduction qui modélise ensuite fortement leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement des autres langues étrangères à l'université. C'est ce qui explique en partie que même quelques étudiants qui réclament un enseignement communicatif de FLE soient demandeurs de cours de grammaire. Dans un tel contexte éducatif qui prône une compétition scolaire, peu d'étudiants se montrent donc favorables à déroger à cette habitude et norme.

On peut dire que la majorité des difficultés dans l'apprentissage du français par les apprenants iraniens sont souvent liées à des différences de méthodologies d'enseignement ou à des différences socioculturelles. C'est-à-dire que l'apprenant iranien s'attend toujours dans des cours de débutants en langue étrangère et notamment le français, à une approche structurale de la langue (vocabulaire métalinguistique, grammaire explicite), approche progressive et linguistique à laquelle il est habitué notamment au secondaire et au lycée pour apprendre l'anglais et l'arabe.

Ces caractéristiques que nous venons de les présenter, largement déterminées par le contexte socio-éducatif iranien, sont d'autre part renforcées par le « répertoire didactique » de

certains enseignants. Autant de conditions psycho-socio-culturelles qui influencent les pratiques pédagogiques et les représentations des apprenants iraniens, et qui seront à prendre en compte dans les préconisations que nous formulerons à l'issue de notre recherche en matière de l'utilisation des TIC et spécialement des logiciels éducatifs du FLE sur le terrain iranien.

Nous avons essayé d'expliquer la culture éducative dominante dans les cours des langues étrangères, mais il faut remarquer que plusieurs facteurs influencent la culture éducative sur le terrain iranien dont nous allons maintenant parler de trois facteurs importants : l'institution, le manuel et la langue maternelle.

5.2.1. Le rôle de l'institution

En Iran, le Ministère de l'Éducation oriente à travers deux grands conseils pédagogiques l'enseignement des langues étrangères : il détermine non seulement le choix des langues enseignées et les cohortes d'étudiants que chaque département de langue a le droit d'accueillir, mais aussi les structures pédagogiques et administratives de cet enseignement. Les étudiants sont sélectionnés après leur réussite à un concours national, pour préparer un diplôme d'État de Langue et littérature française, de la traduction et très récemment de formation du FLE durant quatre années (Bac +4). Il y a un « contrat didactique », concept proposé par les didacticiens français qui est défini, dans sa partie explicite, par les programmes d'enseignement, leur mode d'élaboration et les outils méthodologiques qu'ils fournissent aux enseignants et aux apprenants. Mais il est aussi configuré socialement, de manière plus implicite, par la culture et la tradition éducative du contexte et par le contrat personnel que tout enseignant engage avec une classe donnée. Donc, la culture d'enseignement/apprentissage dans l'enseignement du français en Iran est caractérisée par la pratique permanente d'une méthodologie traditionnelle, centrée sur le savoir plutôt linguistique, représentée par l'enseignant et le manuel qui le met en œuvre.

5.2.2. Le rôle du manuel

Dans une méthodologie traditionnelle comme celle qui est en Iran, le manuel est ce qui transmet la connaissance. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut exister sans manuel parce que le rôle du manuel est comme symbole du savoir. La présence des manuels (à la mode) dans l'enseignement/apprentissage constitue ainsi une caractéristique forte du contrat didactique institutionnelle. Les instituts privés en particulier essayent d'utiliser les dernières versions des manuels du français afin d'attirer plus de clients.

Ces manuels utilisés, dans la plupart des cas rédigés en France, déterminent les contenus et pas la méthodologie de l'enseignement. L'enseignant est tenu de suivre le manuel pour donner à chaque leçon les informations linguistiques programmées, il organise les activités en s'appuyant constamment sur le manuel, et il dispose par conséquent d'une très faible marge pour développer des activités didactiques personnalisées dans les cours. La relation didactique apparaît donc comme extrêmement contrainte entre d'une part les questions formulées par l'enseignant qui sont déterminées à l'avance par le manuel, et d'autre part les réponses des apprenants aux seules sollicitations de l'enseignant, dont les questions visent uniquement l'acquisition linguistique. Or, l'enseignement/apprentissage du français reste dans le cadre plutôt linguistique du manuel.

Le fait que l'enseignant soit le vecteur de transmission de la connaissance au service du manuel d'une part et la tradition de la philosophie des écoles coraniques d'autre part lui confère une position d'autorité incontestée. Le manuel se présente alors comme un médiateur sécurisant pour des enseignants et aussi pour les apprenants.

Ces caractéristiques des apprenants iraniens, repérées souvent comme obstacles ou difficultés à s'intégrer dans un cours – réserve, déférence, obéissance, faible participation voire silence, difficulté à conceptualiser et à communiquer dans la classe de langue. Il faut dire que l'approche communicative, souvent proposée par des manuels communicatifs, ne correspond généralement pas aux habitudes d'apprentissage et aux attentes du public iranien : écrit privilégié par rapport à l'oral, recherche de compétence linguistique plus que de compétence de communication. S'il n'est pas question d'enfermer l'étudiant iranien dans un moule spécifique, on peut repérer des tendances susceptibles d'évoluer rapidement, et sans doute d'autant plus rapidement qu'elles sont connues des enseignants.

Alors que ces dernières années selon Lansel (2010 : 41), est apparu le manuel numérique, qui s'utilise dans une salle de classe classique équipée d'un vidéoprojecteur, de haut-parleurs d'ordinateur et d'un ordinateur -portable ou non- avec connexion internet sur lequel il est installé ou, mieux encore, sur tableau blanc interactif, par exemple, sur le terrain, une entreprise privée a numérisé le manuel *Reflets* sur des CD à la disposition des apprenants iraniens, c'est encore le manuel papier qui a un rôle très important dans les cours du FLE en Iran.

5.2.2.1. L'approche communicative du manuel et l'apprenant iranien

Comme nous l'avons vu, en Iran, la méthodologie d'enseignement des langues étrangères reste fortement influencée par la méthode grammaire-traduction et les méthodes

audio-visuelles au niveau primaire-secondaire et même universitaire. Dans le supérieur, après 20 ans d'application de la méthodologie SGAV, la diffusion de l'approche communicative s'appuie sur l'introduction très récente de nouveaux manuels de français (comme Reflets, Tempo, Campus, etc.) et d'anglais au sein des instituts et de certains départements universitaires. Comme nous le montre l'expérience de Gafhoori et al, (2008 : 30) « Très vite le travail avec ce manuel conçu et édité en France et ne pouvant par conséquent tenir compte des spécificités du contexte linguistique et culturel local, s'avère extrêmement difficile ». Malgré l'usage de ces nouveaux manuels communicatifs dans les cours du FLE, on remarque que la persistance d'activités traditionnelles comme la répétition empêchent les communications authentiques dans la classe. On peut constater que l'aspect ludique est quasiment absent des cours de français à cause des limites académiques et le recours à des supports accompagnés du manuel comme les CD ou vidéos est peu fréquent.

D'un côté, l'enseignant se contente généralement d'un suivi rigoureux et exhaustif du texte de manuel et de l'autre, l'apprenant iranien n'est pas habitué à découvrir des notions, à les organiser et à conceptualiser selon une approche communicative. C'est ainsi, il attend toujours de l'enseignant dans la cadre du manuel des règles simples et logiques qu'il pourra appliquer ensuite. Pour ce faire, la grammaire tient une place prédominante dans les préoccupations des enseignants iraniens, qui cherchent à maîtriser la progression « concentrique » prônée par l'approche communicative et pas toujours évidente pour eux car éloignée des exercices structuraux qu'ils affectionnent. Le traitement de l'erreur par l'enseignant se fasse généralement sur une base systématique et immédiate ce qui entraîné l'apprenant à ne parler que s'il connaît la bonne réponse, il se taira plutôt que de réaliser un énoncé incorrect devant ses camarades.

Donc, c'est évidant que sur le plan de l'interaction, le travail de groupe en classe de langue est négligé les dialogues du manuel. Parce que les apprenants sont très timides et aussi manque du vocabulaire suffisant pour se discuter.

Dans une telle situation, l'apprenant iranien se trouve alors confronté à un dilemme qui lui semble difficile et insoluble. D'une part, il se trouve face à une ou des approches didactiques proposées par le manuel qu'il ne comprend pas et qui le démotivent ; d'autre part, les stratégies qu'il voudrait mettre en œuvre ne lui permettront aucune compétence de communication en langue étrangère. L'apprenant iranien est donc obligé de s'adapter à une méthodologie et un mode d'enseignement auxquels il est peu habitué.

La réalité est toutefois moins idyllique comme nous soulignent Piccardo et Yaïche (2005 : 448): « d'un côté l'affichage d'une orientation communicative des manuels ne

correspond pas toujours à la réalité ; de l'autre, le manque de sécurisation amène nombre de praticiens à utiliser des manuels communicatifs selon des conduites d'enseignement qui ne sont pas du tout axées sur la communication, ce qui enlève à l'approche communicative sa force de frappe ».

Même quand on utilise un manuel communicatif, dans les premiers temps de l'apprentissage, il faut donner à aux apprenants iraniens les informations grammaticales dont ils ont besoin, leur fournir les bases métalinguistiques qui leur font défaut. Donc, il semble que pour les niveaux Al et A2 de français les manuels communicatifs ne peuvent pas beaucoup aider les apprenants. Alors, quelle réaction aurait-il un apprenant iranien devant un logiciel éducatif du FLE avec une approche communicative ?

5.2.3. Le rôle de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère

On sait bien que les relations entre la langue à apprendre (langue étrangère) et la langue maternelle ont occupé une place inéluctable dans la didactique des langues. Parce que selon Bange (2005 : 59-60), l'apprenant d'une langue étrangère maîtrise déjà comme nous le souligne, « un système linguistique particulier comme code de communication et comme ensemble sémiotique. La langue maternelle a en effet contribué de manière décisive à la construction par l'apparent de sa représentation du monde et elle l'a fait dans un cadre socioculturel déterminé, c'est-à-dire que ces représentations peuvent différer selon les cultures et selon les langues ».

Comme nous l'avons déjà remarqué les facteurs d'ordre historique, culturel, politique, linguistique etc. ont des influences sur le statut d'une langue étrangère et sur le degré de sa familiarité ou étrangeté par les apprenants. Certaines langues comme le souligne Dabène (1994), apparaissent alors aux apprenants comme plus étrangères que d'autres. Le français comme langue étrangère pour les apprenants iraniens est une langue avec un degré d'étrangeté du point de vue da la grammaire (les articles, la conjugaison, etc.) et la prononciation plus que l'anglais. Dans ce cas, selon Mariella Causa (2008 : 156) : « dans la classe, on peut observer des moments où les interactions sont monolingues, bilingues, voire plurilingues s».

L'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère comme le français sur le terrain iranien comportent un aspect propre, dans la mesure où ils consacrent selon le modèle de Legendre, une asymétrie particulièrement marquée entre l'enseignant et les apprenants. Alors que pour certains didacticiens l'usage de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une autre langue étrangère est un obstacle; la langue maternelle des apprenants apparaît souvent comme une évidence dans les cours de français en Iran. Dans un tel contexte, selon

Bange (2005 : 63), « les relations entre L1 et L2 ont bien la complexité que souligne Vygotski. D'une part, la maîtrise de L1 constitue la base sur laquelle l'apprentissage de L2 devient possible, la prémisse de l'apprentissage de L2 ». Puisque la langue première apparaît, d'après Castellotti, (2001 : 34-35), « comme déterminante dans la construction des représentations. C'est à travers sa langue maternelle que l'apprenant va sélectionner les informations, leur donner une signification (éventuellement conforme aux savoirs scientifiques de référence), les comprendre, les intégrer et ainsi « apprendre ». Le décalage entre les deux systèmes conceptuels des langues (L1 & L2) est au contraire d'après Bange (2005 : 64), « une réalité qui provoque des difficultés de formulation en langue étrangère et la prise de conscience de ce décalage est un facteur de développement ».

Nous avons aperçu que le contexte social iranien est multilingue et la langue maternelle permettant une appropriation n'est pas le plus souvent partagée par l'ensemble des apprenants d'une classe. Et puis, pour les apprenants iraniens, la langue étrangère (dans notre cas le français) n'est pas présente hors du lieu d'enseignement. Donc, le recours à la langue maternelle des apprenants iraniens peut « faciliter la compréhension d'un phénomène grammatical complexe, mais aussi qu'il correspond à une représentation de l'apprentissage comme un processus axé plutôt sur l'intériorisation de règles linguistiques que sur la pratique de la communication ». (Cambra et Nussbaum, 1997: 432 cité par Castellotti, 2001 : 62)

C'est ainsi, les significations de langue étrangère pourraient être médiatisées par les concepts représentés par la langue maternelle des apprenants. La langue étrangère, dit Vygotski (1997 : 339), nécessite une « symbolisation au second degré » qui repose sur les symboles quotidiens véhiculés par la langue maternelle.

D'un côté, on peut dire que le manque de compétence en français notamment au début de l'apprentissage pousse souvent les apprenants iraniens (grands débutants) à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière leur langue maternelle. Parce que celle-ci leur permet d'exprimer leurs besoins et leurs questions et de discuter. Les activités de réflexion métalinguistique, de discussion culturelle dans les cours de français font aussi apparaître de fréquents recours à la langue maternelle des apprenants qui demandent des explications plus claires. Selon Kroll (1993 : 67 cité par Bange, 2005 : 77), « quand des apprenants adultes de L2 sont dans la première phase d'acquisition, les connexions entre représentations lexicales sont prédominantes, de telle sorte que les mots de L2 sont médiatisés par L1 ».

De l'autre côté, l'enseignant de français sur le terrain recourt fréquemment à la langue maternelle des apprenants, selon Castellotti (2001), pour « la gestion de la communication et de l'organisation pédagogique, le guidage, la facilitation et l'évaluation dans l'accès au sens,

l'explication métalinguistique ». Donc, afin d'anticiper les difficultés supposées de compréhension de la part des apprenants, les enseignants aussi utilisent la L1. Dans les cours de langue, les classes sont linguistiquement « hétérogènes » (apprenants persanophones, turc, kurde etc.) et bien évidemment il y a un enseignement alloglotte/exolingue. Donc, d'un point de vue plus général, la présence de la langue maternelle est largement favorisée par la culture iranienne d'apprentissage des langues étrangères et le français en particulier, tant du point de vue des représentations que de celui des pratiques. Mais, quel rôle pourrait-elle jouer L1 dans un dispositif médiatisé d'apprentissage du FLE où l'apprenant est tout seul devant un logiciel éducatif ?

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de présenter l'enseignement/apprentissage du français en Iran en tant qu'objet situé dans un contexte global historique et actuel. Il a réalisé le travail d'analyse et de compréhension d'un contexte nécessaire au développement d'un enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le(s) contexte(s) iranien(s) où tous les éléments, comme nous les avons remarqués, sont interdépendants fait que toute intervention doit être accompagnée non seulement d'une connaissance approfondie du contexte micro (ex : contextes didactiques, linguistiques du pays), mais également du contexte macro (contexte global, sociologique).

Au terme de cette présentation environnementale, il convient de rappeler l'« historicité du contexte, toujours dynamique et évolutif ». Historiciser est ici entendu selon Castellotti & Moore, comme « l'action de placer la réalité immédiate que nous étudions dans un contexte plus vaste : la structure historique dans laquelle elle s'insère et fonctionne » (Castellotti & Moore, 2008 : 209). Cette historicité nous demande donc un retour à la compréhension du contexte.

À travers le panorama dressé dans ce chapitre, on peut considérer que, d'après la typologie des cadres politiques de la diffusion du français de Cuq et Gruca (2005 : 16), les relations franco-iraniennes relèvent pour partie d'une relation neutralisée aujourd'hui mais également pour une part d'une relation de « dépendance sociale » et de « dépendance intellectuelle ». En effet, l'influence française, si elle est aujourd'hui sans commune mesure avec ce qu'elle fut à la fin XIXe début du XXe siècle en Iran, demeure encore très importante : rôle de la France et du français et de la pensée française en tant que « moteurs intellectuel et artistique ».

On constate souvent l'échec de nombreux projets d'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui ne fonctionnent pas parce qu'ils n'ont pas suffisamment étudié leur contexte d'insertion, ce qui ne permet pas à leurs actions d'être intégrées. Si l'on revient sur les paramètres contextuels que cette partie a étudiés, on constate que leur choix a été effectué de manière précise afin qu'ils nous révélèrent quelques caractéristiques propres au(s) contexte(s) d'enseignement/apprentissage du FLE en Iran. Parce que le dispositif didactique, pour être efficace, doit prendre en compte et intégrer les caractéristiques de son/ses contexte(s) didactique(s) dans l'élaboration de l'enseignement/apprentissage de langue étrangère.

Le travail sur le contexte iranien présenté a exemplifié le travail d'approche sociodidactique d'un environnement en exemplifiant une étude des différents paramètres contextuels comme l'histoire du pays, le système éducatif et la culture éducative en particulier pouvant entrer en jeu dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Puisque la didactique des langues étrangères actuellement avec une perspective plutôt « universalisante » où elle développait des principes méthodologiques censés être valides pour un grand nombre d'environnements doit s'appuyer particulièrement sur le terrain pour se définir. Il semble donc impératif de prendre en compte des représentations réciproques historiques et culturelles dans la formation proposée aux enseignants de langues et notamment dans la conception des supports pédagogiques. Il est également important d'analyser les représentations qui existent chez les apprenants afin de les faire évoluer sinon elles pourraient très souvent entraver le processus d'enseignement/apprentissage. C'est ainsi, plusieurs facteurs : les représentations, la motivation individuelle des apprenants, le rôle des supports pédagogiques, etc. rentrent dans la construction de l'action didactique en classe de langue étrangère.

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage compliqué socialement et culturellement comme celui de l'Iran, quelle est la place des nouvelles technologies éducatives dans les cours de langues étrangères et en particulier le français ? C'est le chapitre suivant qui s'occupe de répondre partiellement à cette question.

CHAPITRE II

TIC dans le système éducatif Iranien

L'innovation est une invention qui a connu la réussite sociale : elle a trouvé sa niche d'usage. (B. Gille, 1965)

Introduction

Dans le chapitre précèdent, nous avons essayé d'analyser le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et en particulier le français en Iran. Comme nous l'indique Watson (1986 : 181 cité par Bertin, 2001 : 30), « avant de savoir si les ordinateurs [les nouvelles technologies] peuvent favoriser le processus d'apprentissage d'une langue, il faut avoir une vision claire des processus à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». S'il faut avoir un regard clair des processus d'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte tel qu'est en Iran, il faut aussi s'assurer, avant tout choix d'acquisition des matériels et des supports pédagogiques, de l'utilisation qui en sera faite dans un contexte défini de la formation.

Ce chapitre a donc pour objectif de repérer, d'une part, les étapes essentielles de l'intégration technologique dans la didactique des langues, et d'autre part, de présenter les obstacles méthodologiques dans la première étape de cette recherche, et puis culturelles (culture éducative) de cette intégration dans le contexte d'enseignement/apprentissage du français dans le pays. On peut dire que sous l'influence de phénomènes économiques actuels, une nouvelle technologie veut effacer les précédentes.

Dans le prolongement des nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous nous sommes interrogés sur la notion d'apprentissage par TIC comme élément pivot de toutes les réflexions actuelles liées à l'autonomisation de l'apprenant et son applicabilité dans une culture éducative marquée notamment par ses structures traditionnelles et le poids des contraintes socio-culturelles et institutionnelles. Quels sont les obstacles et les résistances que peut rencontrer la mise en place de pratiques de ces outils en particulier, et plus généralement liées aux niveaux macro et micro, dans ce type de contexte ? Ce sont des questions auxquelles nous essayerons de répondre tout au long de notre recherche.

Nous allons présenter des notions clés comme « technologies d'information et de communication », l'« usage », de ces technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cette présentation prendra essentiellement la forme une compréhension des TIC et de

leurs usages en tant qu'objets didactiques dans un contexte précis. Cette compréhension interroge donc la place des TIC dans le dispositif didactique et pédagogique pour aborder la problématique plus large de l'utilisation des matériels numériques (dans notre cas les logiciels éducatifs du FLE) à leur contexte(s) de mise en œuvre pédagogique considérant la culture éducative et les éléments culturels L1 et L2.

Donc, ce chapitre montre le contexte de l'utilisation des TIC en Iran comme un pays en voie de développement où la rivalité « tradition vs modernité » révèle des obstacles méthodologiques. On essaye aussi de traiter de l'enjeu des TIC dans le contexte universitaire de l'enseignement des langues étrangères en visant les classes de FLE en particulier.

1. L'innovation en éducation

Nous nous intéressons d'abord à l'innovation en éducation, d'après N. Negroponte, (1996, cité par Rézeau, 2001): il s'agit d'introduire un progrès, de viser une amélioration de l'apprentissage, des pratiques d'enseignement. Il faut dire que le passage de l'analogique au numérique, « des atomes aux bits », est la grande innovation de la fin du XXe siècle qui a marqué notre époque. Donc, aujourd'hui avec le numérique, son, image et texte sont codés sous forme de bits identiques, que l'on peut stocker sur un même support (Cd ou DVD), transmettre sur les mêmes réseaux de communication comme l'internet. C'est ainsi, il semble que « certaines des innovations techniques et technologiques ouvrent déjà de nouvelles voies pour l'éducation et l'apprentissage » (Ameka & al, 2006 : 120).

L'innovation en éducation correspond donc à : « du nouveau relatif et contextualisé, un produit qui peut être un indicatif, un changement à condition qu'il soit volontaire, intentionnel et délibéré, c'est-à-dire qu'il s'inscrive dans une action finalisée, portée par des valeurs et qui se déroule selon un processus plutôt aléatoire. » (Cros, 2002 : 229 cité par Brodin, 2004 : 26) Mais, parler d'innovation en éducation, selon Depover (2010 : 62), « c'est reconnaître implicitement l'idée que les systèmes d'enseignement n'évoluent pas d'une manière constante vers une amélioration générale, mais progressent plutôt par à-coups en tentant d'intégrer de nouvelles idées, de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils ». Nous remarquons que « parmi ces nouveautés, certaines seront pérennisées alors que d'autres disparaîtront très rapidement, faute d'un soutien suffisant ou en raison de leur inefficacité ou de leur impopularité auprès des acteurs de terrain. » (Ibid.)

En ce qui concerne l'innovation en didactique des langues, d'un côté, Ellis (1997, 2003) croie que l'innovation est essentiellement une affaire de terrain dans l'enseignement des langues. Il faut la mettre en perspective avec la recherche en didactique des langues qui vise de plus en plus à identifier précisément les questions qui se posent, les difficultés ou les problèmes rencontrés pour mieux comprendre la réalité de l'enseignement d'une langue, plutôt qu'à proposer des solutions à appliquer, d'autant plus que ces solutions ne peuvent être que des réponses provisoires à tester en classe dans des contextes spécifiques. De l'autre, le monde de l'éducation, comme nous l'indique Rajaona (2010 : 57) « dans toutes ses dimensions apporte aux technologies [innovations] un terrain d'expression qui les anoblit en les sortant du ghetto, du seul monde ludique, du loisir artificiel et de la communication mondaine ». Mais que signifie-t-elle la technologie comme une innovation ?

1.1. La technologie comme une innovation

Selon la définition fournie par le CNTRL (dictionnaire en ligne développée par le CNRS et l'ATILF) (cité par Quintin, 2011), la technologie est la science des techniques, étude systématique des procédés, des méthodes, des instruments ou des outils propres à un ou plusieurs domaine(s) technique(s), art(s) ou métier(s).

Ainsi, outre les outils, « une technologie recouvre, dans cette définition des méthodes et des techniques. Une technologie peut (mais ne doit pas) donc se référer à des objets matériels utiles à l'activité humaine, tels que les machines ou le matériel, mais peut également englober des thèmes plus larges, y compris des systèmes, des dispositifs, des méthodes et techniques » (Quintin, 2011). Lise Desmarais (1998) définit les technologies comme l'utilisation de « moyens autres que la voix du professeur, le manuel et les exercices sur support papier », afin de faciliter les processus d'apprentissage et d'améliorer les performances du système éducatif (Linard, 1990). C'est ainsi, la première manifestation de la technologie date des années quarante avec l'utilisation du phonographe, abstraction faite des images de « *l'Orbis pictus* » de Comenius.

Actuellement, nous sommes face à, selon Basque & Lundren-Cayrol (2002 : 10), « une quantité phénoménale de matériels, de logiciels et de services s'appuyant sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel de toutes sortes ont été développés. On les regroupe généralement sous le vocable de technologies de l'information et de la communication (TIC) ». Ces technologies de l'information et de la communication sont maintenant très présentes dans notre vie quotidienne et professionnelle.

Alors, il semble que le praticien-chercheur des langues d'aujourd'hui ne peut pas selon Arthaud (2009 : 88), « se dispenser d'examiner de près les supports et auxiliaires utilisés pour l'enseignement/apprentissage d'une L2, notamment les plus récents, les plus complexes du point de vue technique ». Parce que la « réflexion didactique [moderne] implique une réflexion technologique » (Ibid.). Nous pouvons plus ignorer la présence de ces technologies et donc il est nécessaire de définir leur place dans l'éducation actuelle.

1.2. La technologie de l'éducation

Actuellement, les technologies de l'information et de la communication sont présentées comme porteuses de progrès - social et pédagogique pour toutes les nations. C'est pour cela que l'usage pédagogique des médias et des technologies s'appuie très souvent sur une conception technocentrée, sur une illusion techno-déterministe vantant les bienfaits des innovations techniques. On constate que beaucoup de technologies viennent du monde éducatif. Elles y sont conçues, ou elles y connaissent leurs premières utilisations, par exemples, photographie, disque, magnétoscope commencent par être destinés à l'école ou à des usages éducatifs (Chaptal, 2003 ; Mœuglin, 2005). Cette conception s'enracine selon Peraya (2010), dans la conception d'origine nord-américaine de la technologie de l'éducation afin de permettre l'application méthodique des principes scientifiques à la solution des problèmes en relation avec le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Donc, nous remarquons que les technologies de l'éducation sont souvent définies, comme un ensemble d'outils ou de techniques contribuant à assurer ou à faciliter un apprentissage par la recherche, l'élaboration (i.e. mise au point), l'application et l'organisation de moyens matériels et humains, de techniques ou méthodes qui incluent généralement (mais pas forcément) le recours à des outils matériels (Quintin, 2011). En ce sens, « technologie » est parfois confondue avec « outil » ou encore avec « techniques » comme le souligne justement J. Rézeau dans sa thèse (2001 : 228) : « Il faut malheureusement reconnaître que son usage [l'usage du terme « technologie »] le plus courant est l'usage abusif justement dénoncé par les dictionnaires, à savoir la confusion avec techniques. La confusion augmente encore lorsqu'on utilise ce mot dans le contexte de l'éducation. »

Alors que, nous remarquons que le monde de l'éducation comme les autres domaines a été fortement influencé par les nouvelles technologies. L'usage de ces nouvelles technologies en éductaion « ne peut pas modifier directement l'enseignement ou l'apprentissage » (Grégoire, Bracewell et Laferrière, 1996 cité par Depover & al, 2009 : 177). Pour une intégration et l'utilisation efficace « l'élément déterminant, c'est la manière dont la

technologie est incorporée dans la démarche pédagogique » (Ibid.). En considérant les TICE comme un domaine des technologies de l'éducation avec des actions pédagogiques intégrant l'usage des outils numériques, il est donc nécessaire de définir leur place dans les démarches, approches et méthodes d'enseignement/apprentissage des langues. Mais, la question qui se pose : Quel rôle aurait-il le le(s) contexte(s) d'enseignement/apprentissage des langues dans le processus d'intégration des nouvelles technologies ?

1.3. L'innovation et ses contextes

À première vue les innovations technologiques devraient se plier aux contextes qui les accueillent, ce qui ne les empêche pas d'influer en retour sur ces contextes. Pour Mœglin (2005), les outils de communication et médias doivent se rendre utilisables et éducatifs en classe, c'est-à-dire répondre aux besoins du contexte d'enseignement/apprentissage. Par exemple, le cédérom qui vient du monde des médias en général, auxquels il doit sa composante ludique devrait prendre en compte les approches et les méthodes d'enseignement/apprentissage du contexte d'utilisation. Annick Batard (2003) montre que le passage de cédérom, par exemple, par l'école lui vaut sa dimension éducative. C'est ainsi, il devient un outil ludo-éducatif. Au fur et à mesure de sa diffusion grand public, il acquiert donc une dimension culturelle. Ludique, éducatif et culturel, le cédérom devrait satisfaire les besoins du contexte éducatif et culturel. Ce processus « d'import-export » est complexe comme nous rappelle Mœglin (2005), et la pluralité des contextes et donc de ses utilisateurs ne fait qu'ajouter à la complexité des utilisations des TICE.

Nous constatons que le problème d'utilisation de ces technologies c'est que ces outils et médias qui sont proposés à l'éducation seraient adoptés, tels quels, par le système éducatif de chaque pays comme c'est le cas d'Iran. Alors, selon Cuban (1997 : 14), les ordinateurs, « largement utilisés dans les bureaux et les entreprises, [soient] si peu utilisés dans les écoles ». Les raisons ne manquent pourtant pas en faveur de leur adoption : « désir de mettre les écoles au diapason des entreprises sur le plan technologique » ; souhait « néoprogressiste » des enseignants et pédagogues de réformer l'enseignement en y favorisant des « communautés d'apprentissage autonome »; « motivation liée à la productivité ». (Ibid. 16-17). C'est pour cela que « l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif [...] demeure un objectif dont la réalisation apparaît loin d'être immédiate ». (Georges-Louis Baron et al. 2000 : 197 cité par Mœglin, 2005 : 174)

Aujourd'hui, en Iran la pratique de l'ordinateur et celle d'Internet en particulier se répandent. En plus du jeu, le traitement de texte, la recherche d'information sur l'internet et le

chat, le courrier électronique sont des activités qui se diffusent parmi les jeunes générations. Notre recherche sur le terrain met en évidence plusieurs faits. Premièrement, l'équipement est une condition nécessaire de l'utilisation, non pas sa condition suffisante. Deuxièmement, en Iran, la majorité des élèves et les apprenants des langues en particulier n'utilisent pas ou très peu l'ordinateur à des fins pédagogiques. Troisièmement, une minorité d'enseignants est actuellement utilisatrice des TICE et une majorité en ignore presque totalement la pratique dans leur cours. Malgré tout cela, les applications bureautiques viennent largement en tête, suivies par les usages d'Internet, mais ces applications presque quotidiennes ne conduisent pas à des fins pédagogiques. En comparant les différents contextes d'utilisation des TIC, comme ceux du Canada et d'Iran par exemple, nous pouvons dire que le rôle du contexte dans les usages ne sera pas nécessairement identique pour tous les outils. Ainsi, certains outils seront plus contraints quant à leur usage, alors que d'autres seront plus neutres de ce point de vue (internet est un bon exemple). Ainsi, selon Depover & al. (2009 : 3), « un outil tel qu'un traitement de texte conduira à des effets cognitifs qui dépendront très largement du contexte dans lequel l'outil sera utilisé, et en particulier des modèles pédagogiques mis en œuvre par l'enseignant ». Nous croyons que c'est donc au système éducatif considérant le contexte à forger les usages éducatifs de ces nouvelles technologies.

En bref, il faut rappeler que le rythme de l'innovation va augmenter comme nous en sommes actuellement témoin. Il semble donc nécessaire de se préparer à faire face à l'arrivée de nouvelles technologies qui seront, d'après Rouet, (2006-b), porteuses d'innovations et de progrès, mais aussi peut-être de risques et d'effets de bords qu'il conviendra d'analyser avant d'en prescrire l'usage. Donc, il est évident que le contexte d'utilisation est l'un des facteurs déterminants d'une intégration réussite de nouvelles technologies. Mais, quelle est la supériorité de ces nouvelles technologies par rapport aux autres outils déjà inventés ?

2. Les TIC avec potentiel cognitif

Comme nous constatons les TIC sont de plus en plus présentes dans notre vie quotidienne et seraient de plus en plus présentes au système éducatif de chaque pays. Il importe alors de comprendre ce que ces nouvelles technologies peuvent changer dans les activités d'enseignement/apprentissage. Les TIC constituent des « technologies intellectuelles » et des « outils cognitifs » (Jonassen, 1995) qui peuvent modifier probablement les manières de lire, d'écrire, de communiquer, d'apprendre. La compréhension

des effets de ces outils avec potentiel cognitif et des difficultés qu'ils provoquent nécessite de recourir, d'une part, à des modèles du fonctionnement cognitif du sujet apprenant et, d'autre part, à une analyse des contextes et des conditions d'utilisation de ces outils qui influencent et modifient ces modèles (Jonassen, 1994 cité par Legros & Crinon, 2002). Mais, qu'est-ce qu'un outil avec potentiel cognitif ?

2.1. Qu'est-ce un outil ?

Pour Dolz & al, (2008 : 147), « l'outil représente un médiateur puissant entre l'humain et l'objet de son travail. Construit pour agir, c'est l'usage de l'outil dans le procès du travail dans le rapport entre l'humain et l'objet du travail- qui lui donne sa fonction ». Vygotski (1985) transpose la notion d'outil aux sphères de l'activité psychique. « En tant qu'instrument psychologique, l'outil régule les propres comportements psychiques d'une personne et ceux d'autrui, auquel on décide de recourir pour arriver à ses fins ». En tant qu'instrument psychologique, on peut dire que « l'outil est un médiateur de significations et lui-même un composant de l'objet. L'outil contribue ainsi à la mise en scène des objets d'enseignement, à la focalisation de leurs diverses dimensions, et surtout à l'activation de certains de leurs usages ». (Idem : 144)

Alors, la médiation d'un objet d'enseignement mobilise un grand nombre d'outils divers qui se trouve en classe des langues, par exemple, les moyens matériels mis à disposition de l'enseignant : le tableau noir, les cahiers, les manuels, les ordinateurs, les logiciels, etc. Ces outils en tant que médiateurs entre les acteurs (enseignant-apprenant(s)) et l'objet (langue étrangère) favorisent et facilitent le processus de la formation. Donc, les TIC comme les autres outils dans la classe pourraient proposer à des utilisateurs/apprenants des modes d'accès au savoir, savoir-faire et savoir-être (en langue étrangère). Mais, peut-on dire que tous les outils utilisés dans la classe et notamment des TIC sont des outils cognitifs ?

2.2. Les TIC comme outils à potentiel cognitif

L'idée que les TIC peuvent aider à l'apprentissage a été exprimée par Lajoie & Derry dès 1993. Dans ce sens, « les TIC pourraient servir d'extension de l'esprit, augmentant les capacités limitées du cerveau, c'est-à-dire repoussant les limites des capacités cognitives humaines, et en particulier de la mémoire. Van Joolingen (1999) définit les outils cognitifs comme des instruments qui soutiennent ou accomplissent des processus cognitifs et dont le but est de faciliter l'apprentissage ». (Gerbault, 2002 : 112-113)

La distinction établie par des auteurs tels que Rabardel (1995) ou Engeström (1999) entre l'artefact (c'est-à-dire la composante matérielle de l'outil) et l'instrument rend compte de la différence que Depover (2009) établis entre le potentiel d'un outil et le bénéfice réel qui en sera tiré en fonction de ses usages. Selon ces auteurs, « l'artefact (l'outil matériel) ne devient un instrument (outil cognitif) qu'après avoir été inscrit dans un usage dans le cadre d'une activité finalisée. L'outil ne se définit donc pas uniquement par ce qu'il est physiquement, mais aussi par l'usage particulier qu'il en est fait dans un contexte déterminé. Pour désigner l'instrument, Rabardel (1995 : 60) parle « d'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet ». (Depover & al, 2009 : 3)

Pour définir le concept d'outil, nous nous appuierons sur le modèle présenté à la figure 7. Selon ce modèle, Depover (2009), une distinction peut être établie entre ce qu'on appellera « outil à potentiel cognitif » (OPC) et « outil cognitif » (OC). Nous utiliserons l'expression « outil à potentiel cognitif » pour désigner un environnement informatique disposant de caractéristiques qui le rendent propre à certains usages pédagogiques susceptibles d'entraîner des effets cognitifs positifs, alors que le terme outil cognitif désignera un environnement dont les effets cognitifs se sont déjà actualisés dans le cadre d'un contexte particulier et en fonction de certains usages ». (Depover & al, 2009 : 4)

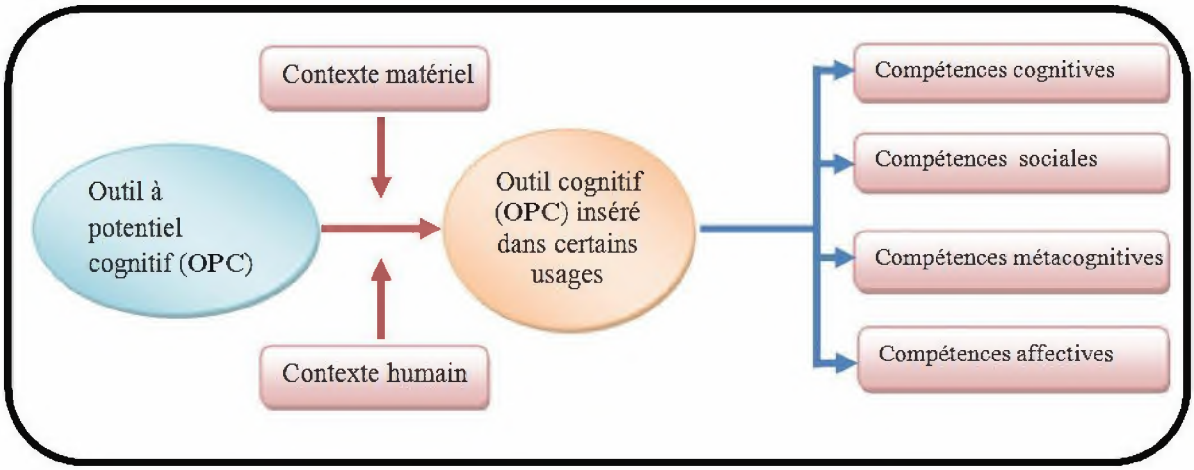


Figure 7 : Représentation du concept d'outil cognitif selon Depover & al (2009).

Nous constatons qu'aujourd'hui c'est à cause de leur capacité de traitement et de stockage que les nouvelles technologies comme l'ordinateur se sont imposées comme un partenaire incontournable dans la plupart des activités de la vie quotidienne. Mais, afin qu'elles puissent entrer dans le monde de l'éducation, il faut que ces outils actualisent des effets cognitifs dans un contexte « *matériel et humain* ». Donc, « le rôle du contexte est essentiel, car c'est de sa pertinence que dépendront les bénéfices qui pourront être réellement

retirés d'un environnement informatique particulier. L'OPC sera en quelque sorte encapsulé dans un ou plusieurs usages particuliers pour conduire à un effet cognitif déterminé. En corollaire, un même OPC donnera lieu à des effets cognitifs spécifiques selon le contexte dans lequel il sera amené à opérer ». (Depover & al, 2009 : 4)

Or, selon la figure 7, le contexte humain dans l'apprentissage par l'intermédiaire des « OPC » est très important ce qui montre la source sociale de tout apprentissage humain et en particulier l'apprentissage des langues (étrangères). Comme l'affirment des auteurs comme Bruner (1996) ou Vygotski (1978), le processus de l'apprentissage est fondamentalement « un acte social qui s'inscrit dans une communauté sociale et culturelle donnée ». Si l'on accepte ce point de vue, il faut dire que « les TIC ne sont pas intrinsèquement des outils cognitifs, mais plutôt des outils à potentiel cognitif. Donc, le contexte [humain] et l'usage sont des facteurs importants de l'impact des TIC sur l'apprentissage ». (Depover & al, 2009 : 176-177)

En considérant les TIC comme des outils à potentiel cognitif, nous allons maintenant nous focaliser sur leur place dans la didactique des langues.

3. Les TIC et didactique des langues

On sait bien que longtemps la didactique, nommée autrefois « linguistique appliquée » a été considérée comme « l'application » à l'enseignement de théories liées à la description de la langue. Mais, aujourd'hui la didactique des langues peut se caractériser, d'après Martinez (2002), comme une discipline « intégrative » du fait qu'elle convoque ou emprunte des concepts et des outils à d'autres disciplines comme les sciences de l'éducation, les sciences cognitives, la psychologie, la sociologie et récemment l'informatique. Donc de nos jours, nous remarquons que la didactique des langues s'intéresse de très près à l'évolution induite par l'entrée des TIC dans les pratiques d'enseignement/apprentissage. Parce que l'évolution de ces technologies, comme nous en sommes témoins, est rapide et leur présence dans notre vie quotidienne implique que l'on réfléchisse sérieusement à leur place dans le secteur de l'enseignement des langues en particulier.

Ces dernières années, dans certains pays, ces nouvelles technologies font de plus en plus partie des outils de base de tout enseignant des langues. Cette apparition dans le système éducatif a donc modifié les contextes sociaux d'utilisation du langage et les espaces sociaux des langues. On voit qu'avec l'introduction des nouvelles technologies dans les pratiques de classe, l'enseignement/apprentissage multimédiatisé s'est investi de possibilités inédites,

comme l'explique Nathalie Hirschsprung (2005 : 10 cité par Coca Méndez, 2011 : 121) : « ce qui définit le multimédia, au sens large, c'est la coexistence sur un même support des technologies de l'écrit, de l'image et du son, ainsi que le principe fondateur de l'hypertexte, qui présente l'information selon une modalité de lecture non linéaire ».

Sachant que l'apprentissage d'une langue (étrangère) n'est pas seulement une augmentation des connaissances (vocabulaire, règles de grammaire, d'orthographe et de prononciation) ; c'est aussi d'apprendre des compétences permettant la communication. Dans cette perspective, « une langue est une entité distincte que les TIC peuvent rendre plus accessible, et pour laquelle elles peuvent être, à certaines conditions, un formidable outil d'appropriation » (Gerbault, 2002 : 77). C'est ainsi, l'utilisation des TIC pourrait devenir une ressource supplémentaire et peut-être authentique dans des situations d'enseignement/apprentissage des langues.

Au fur et à mesure de l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues, leurs avantages seront de plus en plus reconnus. Et donc aujourd'hui, « la question n'est peut-être plus tant « est-ce que les technologies sont efficaces ?» que « dans quelles conditions sont-elles efficaces ? » (Chapelle, 1997; Desmarais, 1998, Bertin, 2001 cité par Mangenot, 2002 :132)

3.1. L'historique d'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues

On constate les premières traces d'usages des nouvelles technologies dans la programmation informatique par des enseignants pour produire des exercices de langue. Pendant des années 80, on voit des usages conjoints des laboratoires multimédias et des outils informatiques en classe de langues. Et petit à petit les supports d'activités informatiques consistaient en l'usage de traitement de textes, d'exerciseurs et de dictionnaires. Les apports de cette révolution numérique pour les cours des langues sont une didactique moderne. Ces nouveaux outils sont donc utilisés comme les « auxiliaires » techniques, permettant à la fois de faciliter le travail de l'enseignant et d'aider les apprenants à travailler à leur rythme (l'autonomie) (Naymark, 1999). Ces nouveaux auxiliaires offrent au début des aides pour les activités de compréhension de l'écrit et de production de l'écrit et puis de compréhension orale, de répétition orale. R.Cohen (1992 cité par Béziat, 2008), parle de la synthèse vocale au service de l'enseignement de la langue. Les ordinateurs de l'époque (des années 1980) permettent des activités d'interaction sonore avec l'écrit, de manipulation d'images et de textes, de production d'écrit. La synthèse vocale par l'ordinateur permet le développement de

l'autonomie de l'apprenant. On aperçoit qu'à cette époque-là, il s'agit plutôt de découvrir des logiciels et de savoir comment intégrer les activités d'apprentissage sur ordinateur. On parle ici d'« EAO des langues ».

Avec l'arrivée des nouveaux systèmes d'opération comme Windows et puis des disques durs et des CD pendant des années 90, le monde informatique entre dans une nouvelle phase d'évolution technologique. Ces changements sont au profit de l'enseignement/apprentissage des langues. Les documents deviennent sonores (cédéroms). La carte vocale permet l'écoute et l'enregistrement. À la suite, les logiciels multimédias naissent et se généralisent très vite sur supports cédérom qui permettent de « garantir plusieurs heures d'exposition à la langue ». Ils permettent aussi d'intégrer pour la première fois dans les cours de langues étrangères, une approche linguistique et une approche communicative et civilisationniste de la langue. Les laboratoires multimédias prennent une place importante au sein des institutions. On remarque que des jeux vidéo sont progressivement proposés aux apprenants en langue étrangère et même apparaissent des jeux éducatifs.

À la fin des années 90 avec le web 2.0[6], l'enseignement à distance par visiocommunication devient possible et permet donc des conversations interactives au service de la compréhension orale et écrite. Les cédéroms encyclopédiques et les sites Internet en langues étrangères comme des ressources d'enseignement trouvent leur place dans les cours des langues étrangères. On constate que l'évolution des logiciels à la fin de cette période permet aux utilisateurs/apprenants de sortir de l'usage restreint de l'ordinateur à des séances d'aide, de consolidation ou de vérification des acquis en langue étrangère.

Avec l'arrivée de millénaire, le laboratoire de langue est une salle informatique équipée d'ordinateurs et d'accès Internet. On y fait travailler les apprenants en autonomie : entraînement à la compréhension et l'expression orale et écrite. Les outils du laboratoire modernes sont maintenant : les dictionnaires électroniques, les encyclopédies multimédias, le traitement de texte, le web, le clavardage, la visioconférence etc. On parle alors « d'espace d'apprentissage unifié où l'analogique côtoie le numérique en attendant le tout numérique ». (Béziat, 2008)

Aujourd'hui, les prospectives prennent en compte les développements futuristes de l'informatique tels les mondes virtuels persistants. Les réseaux sociaux comme « Facebook » et « Google plus » permettent l'interaction sociale, l'échange interlinguistique. Les nouveaux

[6] Ce terme désigne certaines technologies du Web en particulier les Interfaces permettant aux internautes d'interagir (partager, échanger, etc.) de façon simple, à la fois avec le contenu et la structure des pages.

logiciels comme « Siri d'Apple » font rêver des rencontres éducatives avec des avatars enseignants.

Comme nous avons constaté, on est passé d'un usage à la marge du cours de langue de l'ordinateur et par une intégration progressive des supports numériques dans les laboratoires de langues, à une extériorisation de la classe de langues par la voie des technologies numériques, c'est-à-dire « de l'interactivité avec la machine à une interactivité entre pairs par la machine. La question n'est plus d'être seulement devant l'interface, miroir de sa propre activité, mais d'être dans l'interface » (Linard, 2007 cité par Béziat, 2008), dans l'échange.

Nous avons parlé un peu de l'histoire de l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues, mais quel rapport existe-t-il entre la langue comme un objet culturel et ces nouvelles technologies ?

3.2. Le rapport de langue comme objet culturel avec des TIC

Nous nous intéresserons ici à la langue sur le plan de son association et de son intégration aux TIC. Nous savons que la langue est un système de signes, un code permettant aux individus d'échanger de l'information. Une langue, dit Lewis (1975 : 3 cité par Bange, 2005 : 19), c'est « quelque chose qui assigne des significations à certaines chaînes de sons ou de marques graphiques » qui est « un phénomène social qui qui a fondé la culture» (Ibid.). Ainsi, on peut dire que la langue est « une compétence culturelle ». (Notari, 2009 : 203)

La langue est l'objet de connaissance du monde et de soi-même, expression de la pensée, outil de communication, vecteur d'accès à la culture. Elle joue donc à tous ces titres un rôle clé dans la relation des TIC à l'individu (Gerbault, 2002). La langue peut être considérée comme un aspect du comportement social et un mode d'interaction. Lorsque nous nous intéressons aux TIC, cette perspective est au premier plan, « puisque l'utilisation des TIC est susceptible de modifier le contexte énonciatif et le contexte social dans lesquels tout échange verbal s'insère » (Gerbault, 2002 : 78).

Dans ce cas, selon Lancien (2004 : 8), « l'utilisation des TIC procure de nouvelles alternatives à l'enseignement / apprentissage en général, mais également dans le domaine de la culture –civilisation ». Ces nouvelles technologies facilitent donc l'accès aux documents authentiques et bien sur les éléments culturels de langue étrangère. Dans notre réflexion sur les changements intervenant dans les modes de l'enseignement/apprentissage des langues avec des TIC, nous ne perdons pas de vue que la langue, objet d'apprentissage, est aussi le vecteur de sa culture.

Nous avons essayé de rapprocher les TIC et les cultures, s'inscrivant ainsi dans ce que Maigret et Macé (2005 : 10), désignent comme «médiacultures », c'est-à-dire les « points d'intersection des pratiques de construction du sens, pour décloisonner les études des médias, de la culture et des représentations », ceux qui nous permettent de monter le lien culturel des technologies avec la langue. Donc, la langue (et sa culture) et la technologie semblent être étroitement associées dans le processus d'enseignement/apprentissage médiatisé.

Les paramètres sociaux et culturels jouent un rôle important dans l'apprentissage médiatisé par les TIC étant abordés à la suite de notre recherche.

3.4. TIC et triangle didactique traditionnel

Dans le chapitre précèdent, nous avons analysé à travers le triangle pédagogique traditionnel, le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères sur le terrain iranien. Nous allons maintenant nous attacher à montrer comment l'utilisation des TIC crée de nouveaux paradigmes pour la technologie éducative appliquée à l'enseignement/apprentissage et le rôle que les TIC peuvent jouer (catalyser ou paralyser en cotexte iranien) dans les pratiques et les approches d'enseignement. Cette description théorique nous aidera à bien comprendre les représentations et les réactions de notre échantillon dans un dispositif médiatisé au chapitre V.

Nous allons d'abord interroger l'articulation entre les technologies et le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues à partir de cette question : quels changements les TIC pourraient-elles provoquer dans l'enseignement/apprentissage des langues ? Cette question se situe au niveau micro c'est-à-dire les relations dans le cadre du triangle pédagogique. C'est ainsi, nous cherchons à préciser les changements principaux intervenus et leur influence sur les relations des acteurs dans un cours traditionnel de langue.

Comme nous avons déjà expliqué dans le premier chapitre, dans la méthodologie traditionnelle, l'enseignant est la source du savoir et la progression d'enseignement suit l'ordre canonique de la grammaire. L'arrivée des TIC peut donc modifier fondamentalement l'enjeu didactique des cours traditionnels de langue étrangère. Ce qui repose, selon (Puren, 2003), en des termes nouveaux le problème de la cohérence d'enseignement/apprentissage, puisque celle-ci ne peut plus être réalisée au moyen de l'intégration didactique autour d'un support d'enseignement comme le manuel de langue. Pour Méndez (2011), l'usage des TIC modifie les rôles entre l'enseignant et l'apprenant dans un cours classique, ainsi que sur leur façon de travailler : l'interactivité, l'interconnexion (l'hypertexte) ; l'instantanéité, l'accessibilité (des informations à portée de tous et sans restrictions spatio-temporelles).

D'après Gerbault (2002), d'une part, les TIC donnent de nouvelles possibilités de relations entre les trois pôles constitutifs de ce que l'on appelle « le triangle didactique », c'est-à-dire l'apprenant, le contenu et l'enseignant ; autre part, causent la transformation de la nature de ces éléments (pôles) c'est-à-dire l'enseignant devient un tuteur réel ou virtuel, l'apprenant devient autonome, les contenus peuvent être à la carte. Mais, selon Brodin (2004 : 30), le modèle du triangle pédagogique (Houssaye), « s'inscrit dans un cercle représentant l'institution, « ne fait pas de place aux ressources, pas plus qu'aux médias. On peut introduire les ressources en ajoutant un pôle » (Alava, 2000 : 49) de ressources médiatisées, numériques et instrumentales pour prendre en compte les contextes d'utilisation des TIC ». (Figure. 8)

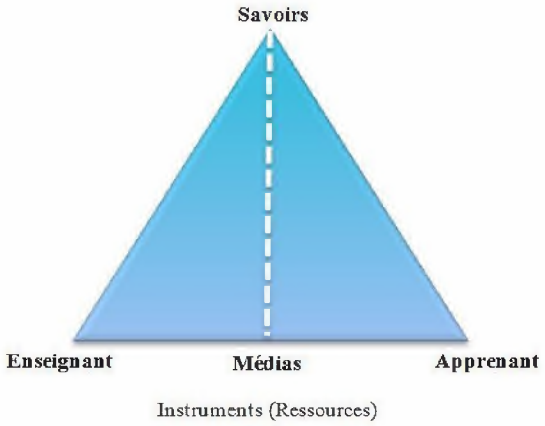


Figure 8 : Le triangle pédagogique et les instruments.

Dans ce triangle pédagogique, selon la figure 8, nous remarquons que les ressources (instruments) sont intégrées ou assimilées aux savoirs (langue étrangère). Ainsi, « les savoirs représentent de l'information finalisée, éprouvée, décrite dans des discours légitimés et des documents socialement validés ». Au moyen des instruments (médias), les savoirs sont transmis par l'enseignant aux apprenants. Dans ce nouveau contexte, l'enseignant se retrouve dans un rôle de médiateur/tuteur de l'apprentissage, et l'apprenant devient autonome dans son apprentissage. Mais, la question qui se pose : est-ce que ces changements de rôles et de relations dans l'apprentissage (apprenant, enseignant, contenu) sont acceptables et adaptables au triangle didactique traditionnel d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans un pays comme Iran ?

Nous allons maintenant analyser ces changements des rôles (apprenant et enseignant) afin de montrer la naissance d'un nouveau paradigme avec l'arrivée des TIC dans le cours traditionnel de langue étrangère. Cet éclairage nous aide à bien comprendre les réactions des apprenants iraniens face à ces changements dans la partie expérimentale de notre recherche.

3.4.1. Le pôle apprenant

Comme nous avons déjà remarqué dans la classe traditionnelle, la pédagogie est plutôt centrée sur l'enseignant et le rendement de l'apprenant. Le but de l'enseignement est d'améliorer les habiletés cognitives des apprenants dans la langue étrangère. Pour Long (2005), l'enseignement traditionnel est axé sur les objectifs disciplinaires, isolés les uns des autres. Alors que Daye (2010) nous rappelle que la pédagogie axée sur les TIC semble orientée vers la réalisation des tâches. L'apprenant se trouve au centre des apprentissages et doit développer des stratégies plus efficaces d'apprentissage, communiquer avec d'autres et relever tout seul des défis plus grands dans sa démarche individuelle d'apprentissage.

Dans ce contexte d'apprentissage médiatisé par les TIC, d'après Barnard et Sandberg (1994) l'apprenant doit interagir et communiquer avec : le tuteur, les autres apprenants, le matériel d'apprentissage, les sources d'information (livres ou bases de données) et les outils (ordinateur, logiciel, etc.). C'est ainsi, dans ses nouveaux rôles l'apprenant doit, selon Gerbault (2002) « choisir, construire, collaborer, se faire aider ».

La Figure suivante représente les trois pôles et les rôles mis en œuvre avec les TIC. (Ibid. : 147)

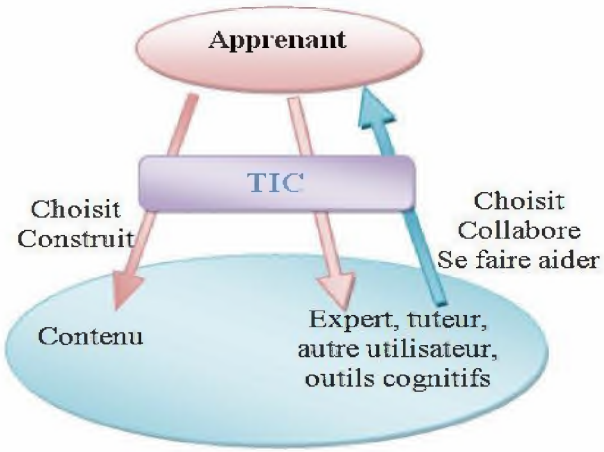


Figure 9 : L'apprenant et ses rôles.

On aperçoit que, selon la figure 9, les TIC médiatisent les relations de l'apprenant avec le contenu et avec le troisième pôle c'est-à-dire le tuteur qui aide l'apprenant et les autres apprenants à utiliser les outils à potentiel cognitif avec lesquels l'apprenant collabore. C'est ainsi que l'apprenant peut choisir le type d'interaction avec les éléments de ce pôle et que la frontière entre les pôles contenu et tuteur, autres apprenants, outils à potentiel cognitif, n'est

pas nécessairement très marquée dans le contexte médiatisé. Alors, on constate bien que l'apprenant doit sortir de son rôle traditionnel comme un receveur du savoir et doit prendre en charge de nouveaux rôles dans le contexte médiatisé par TIC.

Ainsi, la question qui se pose : est-ce que l'étudiant iranien déjà appris une première langue étrangère (l'anglais au secondaire et au lycée) selon une pédagogie traditionnelle est capable de sortir de son rôle traditionnel et de prendre en charge ces changements dans un contexte médiatisé par TIC pour apprendre la deuxième langue étrangère comme le français ?

3.4.2. Le pôle enseignant

Dans les situations d'enseignement classiques, l'enseignant est le « média » principal (Dessus, 2010), ou un « narrateur omniscient », détenteur et dispensateur des connaissances requises (Desmet & leuven, 2006), « transmetteur du savoir et évaluateur, puis animateur, voire facilitateur » (Pothier, 2003). Alors, l'utilisation des TIC dans les cours traditionnels des langues nécessite une redéfinition de la fonction de l'enseignant. Parce qu'il doit jouer de nouveaux rôles, ceux « de conseiller, d'accompagnateur, d'animateur, de concepteur » (Gerbault, 2002). Il devrait donc inventer de nouvelles manières d'exploiter ces ressources numériques favorisant l'accès à la langue étrangère. Les rôles dans lesquels les valeurs et les échanges traditionnels doivent également redéfinis afin de répondre au contexte médiatisé par Les TIC.

Comme la figure au-dessus (Fig.9) nous montre l'enseignement médiatisé nécessite et entraîne l'apparition de nouveaux rôles pour l'enseignant : le rôle du « concepteur d'environnement » ou le rôle « d'enseignant-tuteur » (Dessus, 2010), qui doit prendre la fonction de « facilitateur qui est capable de suggérer à l'apprenant les documents et matériels susceptibles de répondre à sa demande et mettre à sa disposition et suggérer des modalités de travail sans intervenir de manière directe » (Pothier, 2003 : 97), notamment quand les matériels et les démarches d'apprentissage utilisés, ne sont pas familiers dans la culture d'apprentissage de l'apprenant. Dans ce cas, l'apprenant « sera guidé dans son rôle de constructeur de ses connaissances de manière personnalisée. L'accompagnant fait alors figure de tiers-catalyseur ». (Maela, 2011 : 103)

Ce rôle de l'accompagnateur humain cité par Maela apparaît très important afin d'initier l'apprenant à l'autonomie et lui donner confiance et la motivation. Le tuteur doit aussi jouer le rôle d'animateur dans le contexte médiatisé, c'est-à-dire tisser des liens avec les autres apprenants, établir des relations de groupe, et assurer des échanges. Ces nouvelles fonctions, comme nous le rappelle D'Halluin (2004 : 149), « se rapprochent le plus du métier

traditionnel de l'enseignant mais on voit bien que ce n'est qu'un rapprochement comme dans un référentiel métier » et l'enseignant devrait avoir une réflexion en didactique, dynamisée par ces nouveaux outils afin de pouvoir profiter de leur potentiel dans le processus d'enseignement. C'est ainsi, aujourd'hui, plus que jamais, l'enseignement des langues a besoin des enseignants enthousiastes pour encadrer et assurer le suivi des tâches (Desmet & leuven, 2006). Les enseignants des langues doivent assumer de nouveaux rôles expliqués et maîtriser de nouvelles compétences pour travailler avec les TICE.

Ces changements des rôles d'acteurs dans un contexte médiatisé par les TIC exigent un nouveau paradigme.

3.4.3. Un nouveau paradigme : Technologies, apprenant et enseignant

Avec l'arrivée des nouvelles technologies dans une classe traditionnelle dont la structure est héritière d'une époque où les technologies éducatives étaient limitées au tableau noir et à un maître avec un manuel, il faut se demande si l'organisation de la classe de langue dans sa forme classique est une forme adaptée ou peut-être il faut un nouveau paradigme pour un rendement optimal de l'utilisation par les apprenants de ces technologies.

Comme nous savons toute période scientifique se caractérise par un ensemble structuré et cohérent de théories et représentations qui font un système et la logique de ce système est dite « paradigmatique ». L'arrivée de nouvelles idées déstabilisent la validité de paradigme et produisent donc un nouveau paradigme. S'inspirant de cette explication, nous constatons que l'organisation éducative traditionnelle comme un paradigme stabilisé bascule avec l'avènement des TIC (comme nous avons vu, des changements des rôles des acteurs) et exige un nouveau paradigme. Par exemple, « passage pédagogique du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie » (Albero, 2003 : 55), « changement de paradigme éducatif, de la transmission des informations par l'enseignant vers la construction du savoir par l'apprenant » (Paquette, 1997 : 8), « face au paradigme conventionnel de l'instruction, un paradigme de l'autonomie en éducation et formation » (Carré, 2003 : 34), avènement du « paradigme de l'auto-formation » (Chartier & al, 2003 : 49). Afin que ces nouvelles technologies puissent entraîner une modification positive dans la situation d'enseignement/apprentissage (des langues), il faut un nouveau paradigme basé sur une réflexion didactique. Parce que ce ne suffit pas d'avoir un ordinateur, par exemple, par apprenant pour que ces nouvelles technologies changent immédiatement les comportements des enseignants et des apprenants et facilitent le processus d'enseignement/apprentissage.

Donc, l'utilisation des TIC décline le paradigme éducatif traditionnel en dispositif pédagogique médiatisé. En utilisant des TIC la cohérence actuelle entre les éléments du système éducatif traditionnel selon le modèle de Legendre serait mise à mal. Parce qu'un autre paradigme cherche à s'imposer ses règles c'est-à-dire l'apprentissage contre enseignement, l'appropriation contre la transmission, l'autonomie contre l'hétéronomie, l'individualisation contre la massification, la pédagogie constructiviste/ cognitive contre la pédagogie structurelle et behaviouriste. Alors, deux paradigmes éducatifs seraient en compétition et opposition : d'un côté, celui qui est en place (le paradigme traditionnel iranien) ; de l'autre, celui qui tente de le remplacer (le paradigme technologique). Mais, lequel aura la capacité à s'imposer dans le contexte iranien d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en considérant la culture éducative du pays ? Dans un paradigme traditionnel où l'enseignement/apprentissage de langue étrangère s'est structuré de longue date autour des manuels, comme l'indique Develotte (2010), l'utilisation des TIC pourrait-elle brouiller les limites du paradigme traditionnel, c'est-à-dire que ce nouveau paradigme technologique libère l'apprenant iranien de son statut traditionnel ?

À la suite, nous allons nous pencher sur l'arrivée de l'ordinateur dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ce qui nous permet de bien expliquer les changements profonds des rôles d'acteurs dans un dispositif médiatisé par ordinateur par rapport à une classe traditionnelle.

4. L'Enseignement/apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur

C'est avec l'Intelligence Artificielle (IA) que les technologies sont entrées dans l'enseignement/apprentissage des langues. À partir des années soixante, le champ de L'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ELAO) se développer. Wolff (1993) expose une classification pour le domaine de l'ELAO : d'abord l'EAO classique, et puis les technologies de la communication fondées sur la Toile et, depuis la fin des années 80, ces technologies sont classées sous la rubrique ICALL, l'ELAO Intelligent, qui est une combinaison de l'ELAO traditionnel et des techniques de l'IA. Selon Françoise Raby (2002 : 66), l'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ELAO ou *CALL research*), est « un champ disciplinaire qui explore le rôle des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues ». Pour Mathias Schultze (112 cité par Raby, 2002 : 73), « le champ des technologies

de la langue couvre une large gamme d'activité avec, en fin de compte, pour but de rendre les humains capables de communiquer avec les machines en utilisant les compétences (ou habiletés = skills) naturelles de communication » à des fins pédagogiques.

On remarque que les premières applications ELAO étaient axées sur l'acquisition des connaissances, et c'est toujours les cas de nombreux logiciels et puis cédéroms qui visent les connaissances lexicales ou grammaticales, sur la théorie béhavioriste (dans le quatrième chapitre, nous ferons une liste des logiciels éducatifs en langue étrangère et de leur basé théorique). Les correcteurs orthographiques et grammaticaux, les logiciels bureautiques sont nés et s'avèrent utiles lors de la production et la révision d'activités d'expression écrites en langue étrangère (Desmet & leuven, 2006). L'apparition de micro-ordinateur permet à l'ELAO de participer plus efficacement à la réalisation des objectifs fondamentaux de l'approche communicative. Bon nombre des logiciels éducatifs proposent désormais des matériaux pouvant servir de base à l'entraînement des compétences en langue étrangère : entraîner la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, notamment sur ces dernières compétences de nouvelles possibilités commencent également à se profiter. Parce que les applications classiques en matière ELAO ont été constituées d'activités de type fermé. Elles ont été construites autour d'une seule bonne réponse à choisir par l'utilisateur/apprenant, c'est-à-dire des questions à choix multiple, d'exercices à trous, d'exercices associatifs ou d'exercices lacunaires avec réponses données dans le désordre et leurs diverses variantes. Ces types d'activités se trouvent encore dans les logiciels actuels des langues étrangères. Il y a d'autres types d'activités comme semi-fermées qui présentent des atouts non négligeables, à des apprenants de niveaux intermédiaires ou avancés. Des activités semi-ouvertes, c'est-à-dire les activités qui permettent à l'apprenant de choisir plusieurs réponses possibles se trouvent aussi dans certains logiciels. Ces dernières années avec l'arrivée des ordinateurs plus performants, l'exercice à questions ouvertes connaît un certain essor dans les logiciels des langues. Ces types d'activités avec leur possibilité de réponse modèle permettent à l'apprenant de procéder à son auto-évaluation.

Selon Bouchard & Mangenot (2001) et Mangenot (2005), en ELAO, toute tâche relève d'une interaction composée d'échanges entre apprenant et ordinateur. On constate que le degré d'interactivité était très minimal dans les premières applications ELAO. Selon Desmet & leuven (2006), de nombreux logiciels gardent en mémoire les items faits par l'apprenant, le temps consacré aux activités et ses scores. Les dernières générations des logiciels enregistrent non seulement les erreurs de l'apprenant, mais lui donnent aussi la possibilité de marquer certains items comme un « casse-tête ». Ces types de logiciels encouragent l'apprenant de se

consacrer aux exercices dans lesquels il avait commis une erreur et/ou qu'il trouvait difficiles. De nos jours, les logiciels adaptatifs selon des informations journalisées de l'apprenant (le profil de l'apprenant d'apprentissage) et son portfolio, s'adaptent automatiquement au niveau de l'apprenant.

Comme nous avons remarqué, le domaine de l'ELAO continue de plus en plus à se développer pour devenir un domaine de recherche assez important au sein de la linguistique appliquée en général, et dans le domaine de la didactique des langues en particulier. Parallèlement à l'ELAO existe le domaine de l'ALAO - équivalent de l'acronyme ALSIC, (Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication). Parce qu'avec les nouvelles technologies la demande sociale d'apprentissage des langues étrangères a augmenté par « une certaine tradition d'autodidaxie » (Mangenot, 2000). D'après, Levy (1997 cité par Mangenot, 2002 : 129) l'ALAO est considéré comme « la recherche et l'étude d'applications de l'ordinateur à l'enseignement/apprentissage des langues ».

Pour Warschauer & Kern (2000 cité par Zourou, 2006) la dernière génération de l'ALAO est la plus interdisciplinaire ce qui permet le plus bénéficié des avancées scientifiques de domaines complémentaires. Or, on aperçoit que la première génération des logiciels de l'ALAO pour les langues est influencé par le béhaviorisme et présente d'exercices « structuraux multimédias de type drill and practice ». Les logiciels actuels de l'ALAO, comme nous l'avons déjà expliqué sont plus performants et donnent plus de possibilités à l'apprenant. En tout cas, il y a plusieurs points de vue permettant de classer les produits et les pratiques dans le domaine de l'ALAO : 1) point de vue des logiciels utilisables (Mangenot, 1997), 2) point de vue du rôle joué par l'ordinateur et par l'enseignant (Taylor, 1980 ; Levy, 1997), 3) point de vue de l'activité des apprenants (Chapelle, 1997 ; Mangenot, 2000, 2008) ou 4) encore point de vue du dispositif d'apprentissage (Engeström, 1999 ; Albero, 2010 ; Leclercq et Varga, 2010).

On pourrait s'interroger, selon Pothier (2003 : 45), « sur l'effectivité de la différence entre ELAO et ALAO, et se demander si le second n'est pas simplement l'évolution naturelle et l'élargissement du premier (en lien avec l'évolution du concept d'apprenant et le développement du paradigme de l'apprentissage), si l'usage n'avait imposé deux termes plus généraux et beaucoup plus vastes que ceux qui ne s'appliquaient qu'aux langues : TIC et multimédia ». Mais, on constate que, « dans les deux cas, ce sont beaucoup plus les aspects techniques qui sont pris en compte que l'utilisation pédagogique des dites techniques » (Ibid.). Mais quels modèles pédagogiques sont présentés par le courant d'ALAO ? Est-ce que ces

modèles peuvent répondre aux besoins et aux réalités pédagogiques de différents contextes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme celui de l'Iran ?

4.1. Modèles pédagogiques et l'ordinateur

L'apprentissage classique (objectivisme), comme nous l'avons déjà expliqué, se base, selon le triangle pédagogique, sur un modèle linéaire de transmission des savoirs (langue) qui circulent du plus compétent (pôle enseignant) vers le moins compétent (pôle apprenant). C'est ainsi en utilisant l'ordinateur, ce modèle pédagogique traditionnel donne sa place à de nouveaux modèles pédagogiques. Comme le rappellent Grégoire et al. (1996), la technologie, en elle-même et par elle-même, ne peut pas modifier directement l'enseignement et l'apprentissage. En l'occurrence, l'élément déterminant, c'est la manière dont la technologie est incorporée dans la démarche pédagogique. Au début de l'ELAO, l'ordinateur a été introduit dans les cours des langues comme un instrument de changement par lui-même. Mais, à la suite des progrès dans ce domaine interdisciplinaire, l'ordinateur est aujourd'hui appréhendé comme un « outil à potentiel cognitif » (Depover, 2010). Cette introduction dans le contexte pédagogique a été faite de plusieurs manières et crée donc de nouveaux modèles pédagogiques. Nous allons maintenant analyser quatre modèles pédagogiques dont l'un va nous servir comme modèle dans notre partie expérimentale.

4.1.1. Modèle triadique et l'ordinateur

Nous commençons par le modèle triadique qui est inspiré du triangle pédagogique traditionnel (composé de trois éléments : savoir, enseignant et apprenant). Bertin (2001) intègre dans ce schéma la place du nouvel élément (l'ordinateur), en insistant sur la nécessité de respecter l'équilibre de l'ensemble selon la figure suivante.

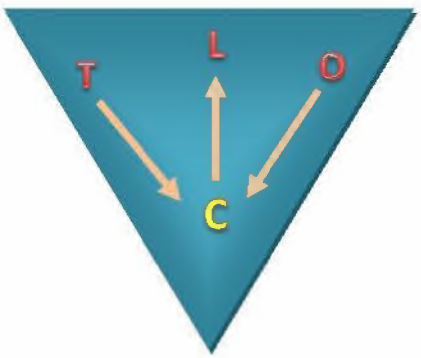


Figure 10: Relations « Learner/Teacher/Object/Computer» dans un modèle triadique selon Bertin (2001: 71).

Pour cet auteur, « l'outil de formation ne doit, en aucun cas, venir perturber le bon fonctionnement de la relation. Il lui faut donc, pour ne pas affecter la position d'équilibre du triangle, venir se placer en son centre de gravité. Cette représentation respecte l'idée selon laquelle le processus didactique n'est dominé ni par le professeur, ni par la langue-objet, ni même par l'outil en tant que tel, auquel cas on courrait le risque d'enfermer l'apprenant dans un vase clos dont le danger serait de « soumettre constamment l'apprenant à un input plus ou moins passif, conduisant ainsi la structure triangulaire à pencher soit du côté dogmatique T ou du côté systématique O » (Perrin, 1990 : 20), ce à quoi nous ajouterons désormais : « ... ou du côté technologique C ». (Fig. 10) (Bertin, 2001 : 71)

Afin de bien intégrer l'ordinateur dans ce modèle ergonomique tout en en respectant l'équilibre du triangle, il faut utiliser l'ordinateur en lieu et place de l'enseignant (modèle de substitution), selon le modèle triadique évoqué. (Figure.11)

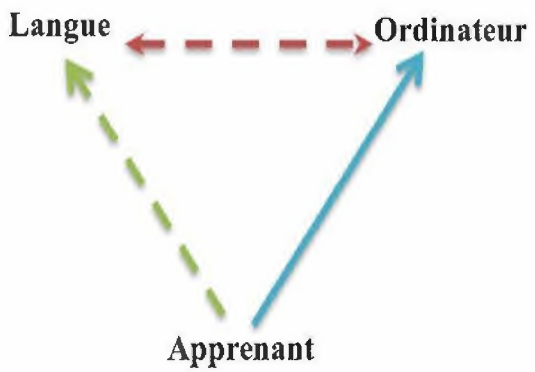


Figure 11 : Introduction de l'ordinateur dans la situation pédagogique (approche technocentrique) d'après Bertin (2001).

Alors que ce modèle de substitution n'indique pas la relation entre l'outil informatique et la langue. Mathias Schulze (1999 cité par Bertin, 2001 : 74) propose un modèle ergonomique différent. Dans ce modèle, « l'outil » peut être l'ordinateur, un logiciel ou l'internet et la question de la langue comme objet d'apprentissage est laissée en suspens. (Figure. 12)

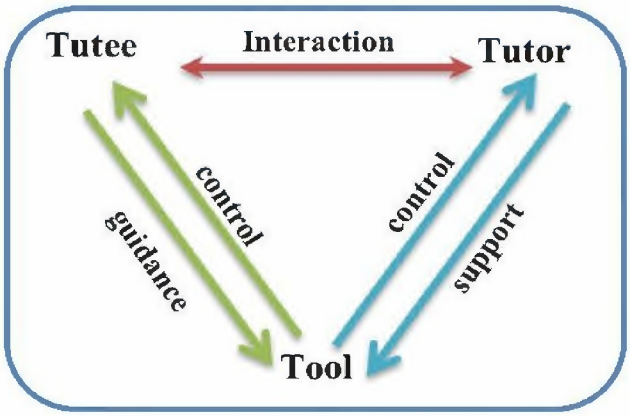


Figure 12 : Modèle ergonomique triadique de Mathias Schulze (1999).

L'intérêt majeur de ce modèle, selon Bertin (2001 : 74), « réside dans la mise en évidence d'une relation pédagogique fondée sur quatre mots-clés :

- l'interaction : justification essentielle de l'outil informatique par rapport aux supports pédagogiques traditionnels ;
- le contrôle : par l'enseignant, la machine ou l'apprenant ;
- l'aide fournie par la machine à l'apprenant ;
- le guidage fourni à l'apprenant par l'enseignant via l'ordinateur ».

On aperçoit bien qu'aucun de ces modèles triadiques (Figs. 10, 11, 12) ne respectent totalement l'équilibre nécessaire entre les différents pôles. Malgré sa capacité d'adaptation formelle et ses intérêts déjà cités au-dessus, nous pensons que ces modèles triadiques restent superficiels et ne peuvent apporter de bonne solution aux besoins réels des projets pédagogiques. Donc, nous allons analyser un autre modèle pédagogique.

4.1.2. Le modèle de Legendre

Dans le modèle de l'enseignement des langues de Germain (1989) inspiré du modèle traditionnel de Legendre (1988), les ressources sont intégrées. Comme l'on constate dans la figure suivante (Fig.13), ce modèle était novateur dès son apparition, parce qu' « on y traite d'instruments, d'aide, de formes sociales d'apprentissage autres que la classe et déjà des pairs » et le dispositif fusionne « enseignant et supports d'apprentissage (médias et ressources). Les objets techniques sont des " actants ", des acteurs non humains et c'est la manière dont les individus les investissent qui leur donne leur sens ». Mais, pour Springer (1996 : 166 cité par Brodin, 2004 : 31), « le fait de classer l'enseignant dans la catégorie des

ressources et des moyens peut déranger et choquer ». C'est peut-être, « la raison pour laquelle on devrait parler désormais de personnes ressources, mais en même temps ce mélange entre humains et non humains annonce la connaissance distribuée et située ». (Ibid.)

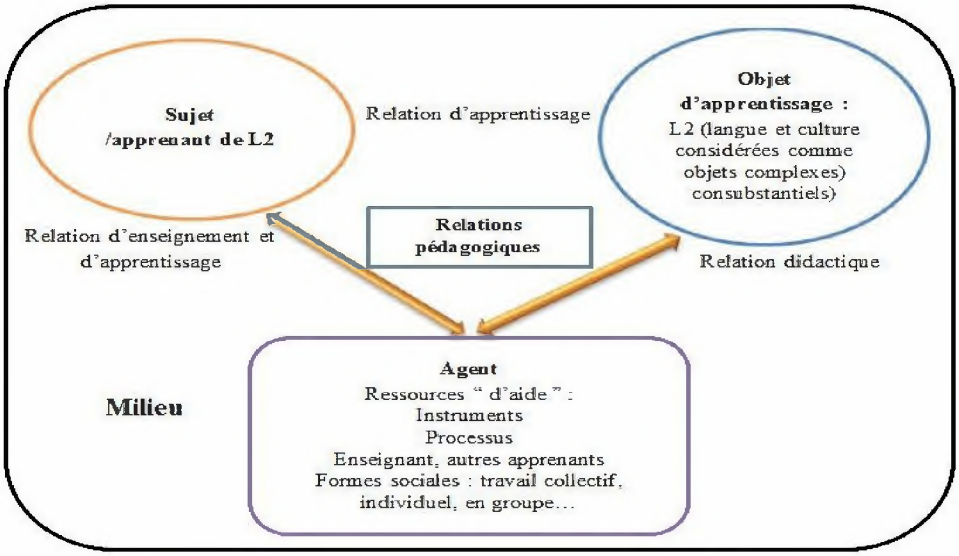


Figure 13 : Le modèle de Legendre (1988).

D'après ce modèle, selon Brodin (2004 :32), « si pour l'apprenant, l'enseignant peut être considéré comme une ressource parmi d'autres, en mettant sur le même plan l'enseignant et les ressources, on ne met pas en évidence les rôles distincts que peut jouer l'enseignant dans la médiatisation du savoir (la didactisation, la scénarisation etc.) et la médiation pédagogique en présentiel ». On peut dire que le rôle de l'enseignant dans ce modèle comme « concepteur d'environnement » ou « d'enseignant-tuteur » (Dessus, 2010) est presque ignoré et pas précisé. Ainsi, on voit dans « ce modèle des éléments de conception qui sont une combinatoire des paramètres et des ressources articulant : « des médiations complexes temporelles, spatiales, matérielles (instruments, supports avec tâche), méthodologiques (diversité de stratégies), groupales (du travail individuel au groupe), et médiations intersubjectives grâce auxquelles les interactions avec autrui accompagnent par la confrontation des points de vue, la démarche d'apprentissage » (Brodin, 2004 :32). Malgré les relations pédagogiques et didactiques bien définies dans ce modèle, la place et le rôle flous de l'enseignant au sein du modèle ne permettent pas, à notre avis, un modèle d'intégration réussie des outils technologiques.

4.1.3. Le modèle d'Engeström

Selon le modèle d'Engeström (1999) (Fig.14), « le dispositif[7] est un moyen de médiation qui structure avec plus ou moins de rigueur un espace de relations fonctionnelles entre humains, dispositifs et instruments, buts et ressources, intentions et actions ». (Linard, 2000 cité par Brodin, 2004). On constate que dans ce modèle « les relations des humains avec leur environnement sont médiatisées par les ressources culturelles, les artefacts et les signes, [et] la relation entre sujets et objets l'est par les instruments au sens large et les règles ou conventions, explicites ou implicites par rapport aux actions comme aux interactions » (Blin & Donohoe, 2000 : 22). Ce modèle, présenté dans la figure suivante, accorde une place importante à la médiation et au rôle de la communauté de référence (situation de formation) et fournit donc un cadre intéressant pour analyser l'usage des outils présents dans une interface personne-machine.

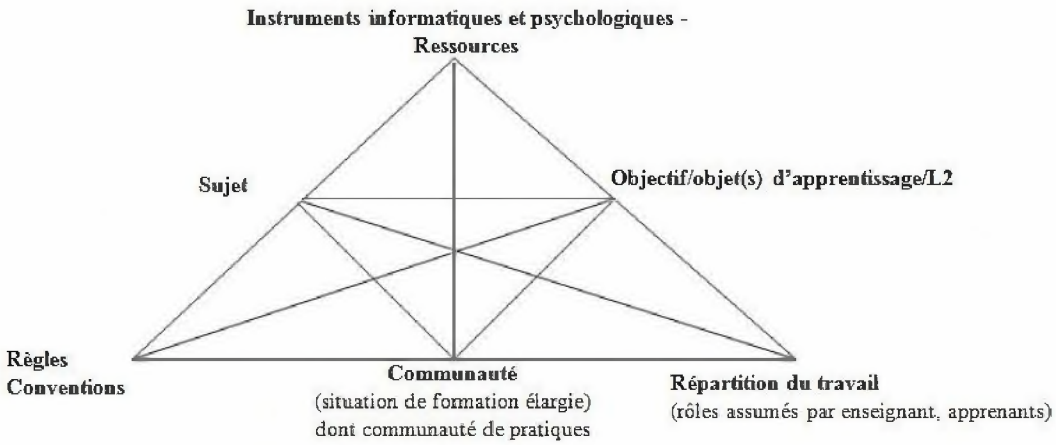


Figure 14 : Le modèle d'Engeström (1999).

Selon Depover & al, (2009), dans ce modèle, l'activité humaine est désignée par l'expression « système d'activité », prend une place centrale et importante dans les « artefacts de médiation », qui interviennent entre l'individu (sujet) et l'environnement qui représente l'objet de l'activité mais aussi son but (intentionnalité). En ce qui concerne la notion de production (produit de l'activité), Engeström croit que l'apprentissage est intimement lié aux autres activités humaines.

[7] Pour Leclercq et Varga (2010 : 159), « un dispositif est un ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis », « un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter un processus d'apprentissage » (Blandin & al, 2002 : 8). Il englobe, selon Albero (2010 : 48) « les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés » et « prolonge la culture de l'institution de formation, tout en produisant une micro-culture » (Bernard, 1999 : 263 cité par Pothier, 2003 : 82).

Engeström ajoute le terme « communauté » au modèle de base repris à Vygotski (1978) c'est-à-dire que l'activité humaine prend place dans « un contexte social et culturel ». Cela signifie que les activités externes et processus internes (mentaux) sont en interaction et ne peuvent se comprendre séparément parce qu'ils s'influencent mutuellement (Op.cit.). Dans ce modèle, les ressources (instruments informatiques et psychologiques) sont considérées comme « supports à l'apprentissage individuel et collectif ». Ce modèle est donc basé sur deux processus simultanés : un processus de médiatisation des dispositifs et un processus de médiation qui nécessite des interactions humaines selon le contexte social et culturel.

Nous constatons que Engeström accorde dans son modèle « une place importante au fait que le système d'activité est particulier à chaque situation pédagogique parce qu'il est le produit de son évolution historique. Pour comprendre ou agir sur le fonctionnement d'un dispositif pédagogique, il est donc important de le replacer dans son contexte culturel et social mais aussi historique » (Depover & al, 2009 : 31). C'est-à-dire que « c'est à travers l'interaction avec son contexte culturel et social mais aussi historique par l'intermédiaire d'artefacts adaptés que l'apprenant peut atteindre un objectif/objet (savoir L2). Le sujet apprenant réalise un certain nombre d'actions pour atteindre un objectif/objet (savoir L2 ou tâche intermédiaire) ». Dans ce contexte, comme le nous précise Papert (2003), des activités qui aient un sens, engagent réellement l'apprenant dans son apprentissage.

Ce modèle nous apparaît tout à fait pertinent comme le cadre théorique de base, mais au niveau des structures, est trop éloigné du triangle pédagogique traditionnel pour être utilisé dans notre expérimentation. Pour cela, nous allons étudier d'autres modèles pédagogiques.

4.1.4. Modèle quadripolaire

Afin de rendre compte des situations nouvelles liées au travail collectif et centrées sur l'utilisation des dispositifs visant à faciliter le travail en commun, Pierre Rabardel (1995) propose, à notre avis, un modèle quadripolaire plus apte. (Figure. 15)

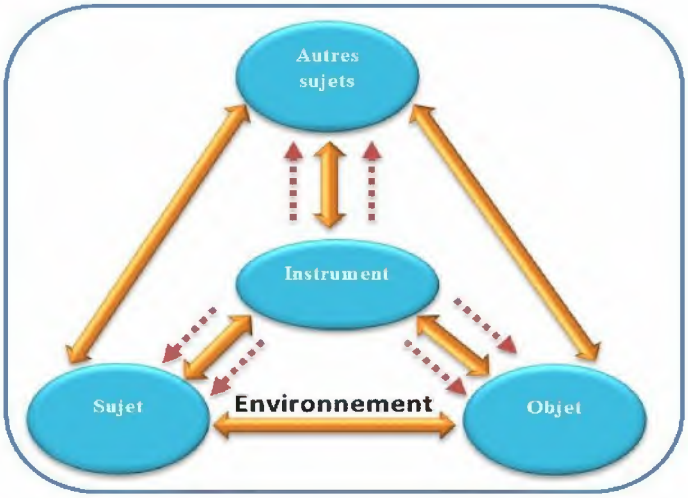


Figure 15: Modèle des Situations d'Activités Collectives Instrumentées (Rabardel, 1995 : 77).

Dans ce modèle, l'ensemble du système homme(s)-machine converge dans une seule et unique direction, selon Bertin, (2001 : 75) : « la réalisation collective d'une tâche. La distinction entre « sujet » et « autres sujets » se fonde essentiellement sur un changement de perspective individuelle, dans le cadre d'une répartition du travail : chacun des sujets se situe sur un plan comparable en participant, chacun à sa manière, à la réalisation de la tâche commune ». (Figure. 16)

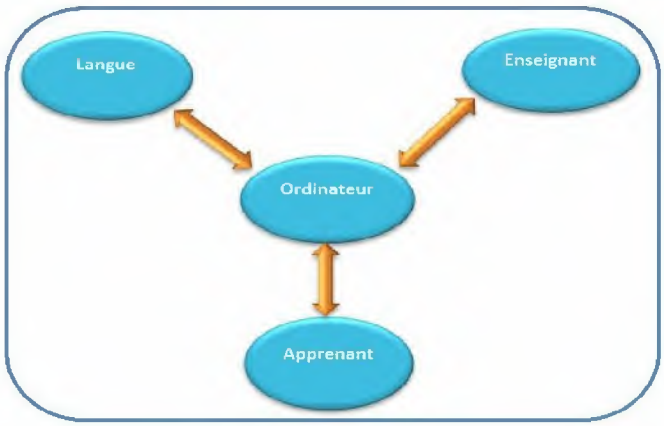


Figure 16 : Application du modèle quadripolaire à la situation d'apprentissage médiatisé par ordinateur.

On aperçoit que dans ce modèle proposé (Fig.16), le but n'est plus la réalisation d'un travail en commun (une tâche collective), mais la facilitation du travail individuel de l'apprenant (l'autonomie) dans le système homme(s)-machine. C'est ainsi, les deux pôles humains (enseignant-apprenant) se situent de part et d'autre de l'instrument (l'ordinateur) et leur relation ne s'établit plus selon une simple collaboration. L'objet du processus (l'apprentissage de la langue) est la transformation de l'apprenant qui, dans le cadre de son

interaction avec la langue présentée par l'intermédiaire de l'ordinateur, devient à la fois sujet et objet. Le but recherché est bien la réflexivité de l'action qui relie l'apprenant à l'ordinateur. De son côté, l'enseignant apparaît comme l'un des sujets du processus, dans une mesure qui reste toutefois à préciser. (Bertin, 2001)

Dans ce modèle (Fig. 16), l'outil informatique (l'ordinateur) est l'un des outils intégrés et utilisés par l'enseignant dans une démarche didactique, afin de fournir à l'apprenant un environnement propice à l'apprentissage de la langue. La possibilité d'utilisation d'autres supports pédagogiques supplémentaires dans ce modèle est un atout pour faciliter le processus d'enseignement/apprentissage. En ce qui concerne l'apprenant, dans ce dispositif, il conçoit « l'ordinateur dans une relation cognitive purement réflexive puisque l'interactivité spécifique au support lui ouvre une confrontation directe avec la langue, sans aucune médiation (apparente) de l'enseignant » (Ibid. 78) et lui permet d'agir et d'apprendre la langue en autonomie. Ainsi, le modèle quadripolaire utilisant des autres supports, tant sur le plan des tâches initiales que sur celui de la remédiation, conduit au modèle d'un environnement d'apprentissage « intégré ». (Figure. 17)

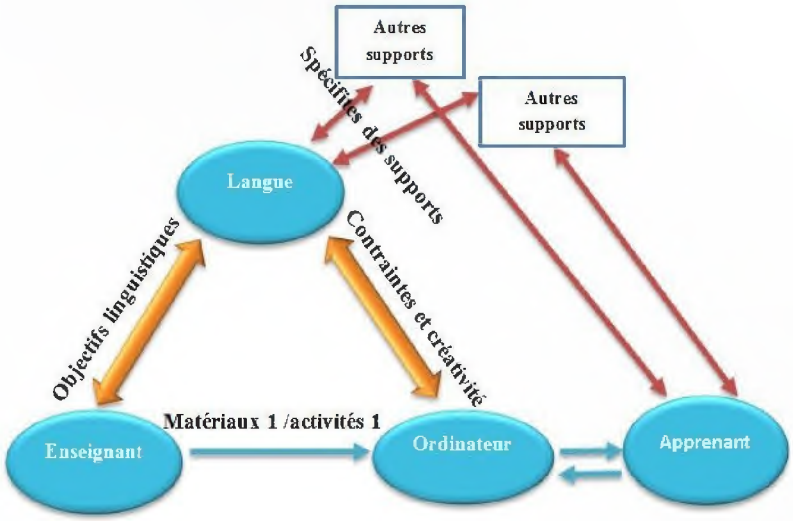


Figure 17: Modèle théorique d'un espace d'apprentissage intégré selon Bertin (2001).

Nous avons tenté dans cette section de montrer quelques modèles pédagogiques basés sur l'utilisation de l'ordinateur dans un dispositif médiatisé. D'après nos analyses, nous pensons que l'approche intégrée grâce aux possibilités déjà expliquées pourrait être pris comme modèle dans notre expérimentation. (Chapitre **V**)

Mais, il faut souligner que ce qui permet l'accès au savoir médiatisé par ordinateur, c'est le logiciel. Utiliser un logiciel en classe nécessite donc de le connaître suffisamment bien, ce qui sera l'objet de notre analyse dans la deuxième partie de notre travail. Poursuivant notre

recherche, nous nous intéressons maintenant aux TIC dans d'enseignement/apprentissage des langues en Iran et nous essayons d'expliquer quelques facteurs principaux qui nous semblent empêcher l'intégration de ces nouvelles technologies dans le système éducatif iranien et l'enseignement supérieur en particulier.

5. Le contexte sociétal des TIC en Iran

On sait bien que l'état de l'utilisation des TIC dans le monde n'est pas tout à fait équitable. Mais, l'utilisation de ces nouvelles technologies qui est déjà commencée en Amérique du Nord, se poursuit aujourd'hui son chemin en éducation. Nous remarquons que ces dernières années la volonté de servir des TIC dans l'éducation en Iran semble née sous l'influence d'une mode sociétale de communication par les technologies et de diffusion de l'information (comme l'internet).

Selon Béziat (2008), l'expansion des TIC dans les sociétés actuelles est souvent accompagnée d'un discours sur les fractures numériques (Elie 2001, Dupuy 2007). Ce qui permet à certaines sociétés d'exister culturellement et linguistiquement sur la Toile. C'est ainsi, rejoindre la société d'information est un atout. Parce que de nos jours, face aux nouveaux mécanismes de mondialisation qui s'intensifient, toutes les communautés ne sont pas égales : démographie d'internautes, attractivité des langues, enjeux économiques, éducation etc.

Ces dernières années, on remarque bien la vitesse de diffusion des TIC et leurs changements apportés dans la société iranienne. L'Iran change vite comme les autres pays du monde, et certaines attitudes (ou valeurs notamment chez les jeunes générations) sont en voie de disparition au profit d'une mondialisation ou occidentalisation accélérée. Dans ce contexte en évolution perpétuelle, bien que les nouvelles générations d'apprenants iraniens soient de plus en plus à l'aise avec les outils numériques (ordinateur, téléphone portable, etc.) dans la vie quotidienne, ils ne sont pas par nature nécessairement favorablement envers les ordinateurs, le multimédia ou les environnements d'apprentissage multimédia. Nous constatons que les projets de changements ou de reformes dans le milieu scolaire (lycée ou université) ont souvent échoué peut-être faute d'avoir pris en compte l'environnement sociétal des apprenants et le contexte éducatif du pays. Nous pensons qu'il faut rechercher « la relation d'inséparabilité et d'inter-rétro-action entre tout phénomène et son contexte » (Morin, 2007 :60) afin de pourvoir la comprendre. Parce que toute situation et tout fait éducatif dans

chaque pays supportent évidemment un déterminisme complexe, d'ordre sociologique, historique, culturel, économique, politique. Et ainsi, toute relation éducative dans un cours n'est pas indépendante des facteurs socio-historico-politiques du pays, des structures scolaires, des programmes et des méthodes d'enseignement/apprentissage, etc.

Nous pouvons donc conclure que ce déterminisme influence le système éducatif iranien qui est à prendre en compte dans tout acte d'enseignement/apprentissage. Dans ce contexte, l'enseignement/apprentissage de langues étrangères médiatisées par les nouvelles technologies ne pourrait échapper à ce type de déterminisme socio-historico-politique du pays. Si l'on admet qu'il est important de nos jours de connaître la formation individuelle de l'apprenant iranien à l'utilisation des nouvelles technologiques, il faut se poser ces questions : celles de la culture instrumentale développée au niveau de la société (qu'en est-il de la culture éducative de l'apprenant iranien moyen ?), au niveau de l'institution (l'apprenant iranien les retrouve-t-il dans différentes matières ?) et au niveau de la classe (l'enseignant iranien utilise-t-il ces schèmes d'activité dans des contextes variés ?), Faut-il ou non médiatiser l'apprentissage par un dispositif technique ? Ces questions nous mènent à nous interroger sur la place des TIC dans le système éducatif iranien.

5.1. Le système éducatif iranien face aux TIC

De nos jours, l'introduction des TIC dans le système d'éducation iranien serait considérée comme une nécessité parce que d'une part, ces nouvelles technologies pourraient constituer pour le pays une chance à saisir un moyen de sortir d'une situation de blocage caractérisant le système éducatif et d'autre part, leur usage serait incontournable pour mettre le système en phase avec la société qui évolue. C'est ainsi, s'interroger sur la place des nouvelles technologies en pédagogie nous amène en fait à interroger le système éducatif ou le dispositif de formation dans son ensemble en Iran. Dans ce sens, Lê Thành Khôi (1967 cité par Wallet, 2010) appelait à cesser de penser les apports technologiques comme de simples outils au service de la pédagogie. Parce que ces nouvelles technologies ont la potentialité de changer, de modifier, d'améliorer un système éducatif.

Si l'usage des nouvelles technologies s'est rapidement développé dans les systèmes éducatifs des pays occidentaux, il n'en a pas été de même en Iran. C'est à la fin des années quatre-vingt-dix, que les nouvelles technologies et spécialement l'ordinateur ont commencé à intervenir dans le système éducatif iranien.

L'arrivée tardive des nouvelles technologies dans le système éducatif cause le nombre limité des recherches concernant les effets des TIC sur l'apprentissage (des langues et le

français en particulier). Alors que de nombreuses études, essentiellement américaines et européennes, montrent des effets positifs des nouvelles technologies éducatives dans leur contexte. La question qui se pose : ces nouvelles technologies peuvent-elles contribuer à transformer l'enseignement et l'apprentissage en Iran et à rendre le système éducatif capable d'évoluer ? C'est une question très difficile à répondre parce qu'il nous faut cerner l'état actuel de la mise en œuvre de ces technologies dans le système éducatif, en particulier celui de supérieur, et en même temps aborder leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage (des langues dans notre cas). Pour cela, il nous semble nécessaire de prendre en considération trois niveaux de références : tout d'abord, le niveau sociétal socioculturel iranien (macro-social), et puis, celui de l'institution scolaire (historique et actuelle), de l'établissement (méso-social), et enfin le niveau inter- et intraindividuel de la situation pédagogique dominant de l'enseignement/apprentissage (microsocial) (des langues étrangères en ce qui nous concerne) du pays. Alors, on peut dire que l'intégration des nouvelles technologies dans le système éducatif iranien est un grand défi dans tous les trois niveaux de références cités.

Comme nous l'avons déjà remarqué, le système éducatif iranien est toujours perçu comme une structure fidèle au modèle de la classe traditionnelle, à la figure de l'enseignant comme source du savoir et au statut d'apprenant. Ainsi, l'innovation survenue suite à l'utilisation des TIC ne peut passer que, d'une part, par une transformation des orientations didactiques, par une phase de mise en doute du rôle de l'enseignant et de ses pratiques, de ses responsabilités, de ses marges de manœuvres, de sa liberté et de ses contraintes. Et d'autre part, par une transformation des rôles de l'apprenant qui est dépendant de l'enseignant et du manuel et ne connait pas l'autonomie. Dans ce sens, Beillerot (1996 : 96 cité par Béziat, 2008) nous rappelle que : « pour apprendre, il faut une réalité plus complexe qu'un apprentissage cognitif systématique. Il faut un environnement, des pratiques, une société, des institutions et une histoire ». Ce qui précède constitue, pour lui, la culture. Elle peut être technique, médiatique ou socioprofessionnelles dans les contextes ». Dans ce cas, afin d'intégrer ces nouvelles technologies dans le système éducatif, il faut poser deux questions principales : d'abord, la culture éducative iranienne est-elle assez flexible aux changements survenus ?, et puis ces nouvelles technologies produisent-elles des modèles d'intelligibilité de la chose éducative à fin de répondre au critère d'adéquation, à la réalité du système éducatif iranien ?

5.1.1. L'université face aux TICE

Comme nous avons déjà dit, l'introduction de l'informatique et de ses applications pédagogiques dans les établissements scolaires a commencé à la fin des années 90 dans le pays. On est passé, dans les années 2000, à une première tentative de généralisation, qui s'est concrétisée par des achats d'équipement et aussi par de formation de très peu d'enseignants mettant à disposition des logiciels éducatifs. Mais, cette émergence tardive dans le système éducatif iranien n'était pas, à notre avis, bien réfléchie. D'après nos observations sur le terrain, on peut dire que les usages des TICE à l'école, au lycée et à l'université sont à l'évidence très divers et varient selon les régions. On constate que la source de résistance la plus souvent évoquée sur le terrain se situe dans la disponibilité insuffisante du matériel. Dans les grandes villes, les établissements sont plus équipés et l'accès aux nouvelles technologies est plus simple. Aujourd'hui, toutes les universités ou presque ont été dotés d'un équipement informatique encore trop modeste et elles sont branchées à Internet.

On constate que le système éducatif actuel est dans une situation paradoxale, c'est-à-dire que depuis une dizaine d'années, des moyens financiers importants ont été déployés pour intégrer dans les pratiques universitaires, les technologies de l'information et de la communication, mais cette intégration n'a pas pu apporter des changements concrets. Lorsqu'on parle de l'utilisation des TICE dans le milieu universitaire, on pense sans doute à la fréquence de la consultation de ces technologies par les enseignants et les étudiants iraniens. Dans la première phase d'usage, il semble que la résistance des enseignants iraniens envers ces nouvelles technologies est l'un des facteurs de l'échec d'intégration. Parce qu'avec ces nouveaux outils l'enseignant doit innover et « innover, c'est changer ses habitudes et donc prendre des risques, se remettre en question. Autant de raisons pour éveiller la prudence d'un corps professionnel qui, à force de voir sa légitimité et son statut social remis en cause, finit par devenir méfiant. Une autre raison, c'est que, pour beaucoup d'enseignants, innovation signifie souvent imposition » (Depover, 2010 : 61). Peut-être ce qui effraie les enseignants iraniens face aux TICE n'est pas tant l'innovation en tant que telle, mais l'arrivée de nouvelles applications pédagogiques qui ne sont pas compatibles avec leur habitude de classe traditionnelle. C'est pour cela que malgré des taux d'équipement en matériel informatique en croissance pendant ces dernières années, l'usage réellement intégré des technologies en classe reste le fait d'une minorité d'enseignants des langues, par exemple. Il faut souligner que la préparation inadéquate des enseignants face aux nouvelles technologies éducatives fournit des

prétextes qui masquent des causes plus fondamentales, même lorsque l'équipement des universités s'améliore, les usages pédagogiques restent médiocres.

Donc, l'utilisation des TICE dans l'enseignement universitaire a besoin, d'un côté, de plusieurs enjeux économiques, institutionnels, pédagogiques et didactiques etc. afin que ces technologies puissent avoir des répercussions sur le perfectionnement des enseignants, et de l'autre côté, de permettre aux apprenants d'acquérir de nouvelles compétences et de les préparer à maîtriser les outils du travail moderne, dans un monde où presque tous les métiers actuels font appel aux outils numériques. Mais, il ne faut pas oublier que « ces technologies ne sont pas en elles-mêmes éducatives et que leur efficacité dans la réalisation des apprentissages des élèves dépendra toujours de l'utilisation pédagogique qui en est faite ». (Carrier, 2000 : 8)

Nous constatons que malgré des efforts faits ces dernières années pour intégrer les TICE, la transformation attendue de l'université n'a toujours pas eu lieu en Iran. Les TICE ne participent pas à l'amélioration des formations des étudiants, et les enseignants se sentent de plus en plus décalés avec ces nouveaux outils. Alors que comme nous le précise Charlier (2010 : 148) : « la démarche d'introduction des TIC devait permettre [aux enseignants] de mettre en œuvre leur projet éducatif, c'est-à-dire de développer chez les élèves des compétences pédagogiques, médiatiques, réflexives et sociale ».

Nous allons ensuite parler de la place des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère (FLE) en Iran et l'enseignement universitaire en particulier.

5.2. TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran

À partir de statistiques et d'enquêtes, dont une conduite auprès de quelques établissements où le français est enseigné, que ce soit dans les universités ou les instituts d'apprentissage de langues, il a été possible de mesurer en premier lieu un écart entre la sophistication des moyens de communication et leurs applications dans les ressources éducatives. La chronologie de l'exploitation des TIC dans l'enseignement des langues étrangères en Iran révèle cependant que l'intégration d'« anciennes nouvelles TIC » comme la radio et la télévision, magnétoscope, vidéo a été effectuée tard dans les années quatre-vingt. Dès lors, l'avènement de l'ordinateur aurait dû bouleverser les méthodes et les pratiques des cours du FLE, ce qui n'apparaît pas dans les réponses des professeurs de français qui enseignent dans des universités ou des instituts d'apprentissage de langues. En tout cas, à cause des limites institutionnelles et administratives, il est difficile de mesurer les effets d'une

intégration des médias dans l'enseignement des langues étrangères et le français en particulier en Iran.

Alors que le nombre de personnes utilisant un ordinateur ces dernières années est beaucoup plus élevé en Iran ; les TIC restent utilisées prioritairement pour les loisirs ou surfer sur internet à l'intérieur de l'institution ou à domicile. L'absence de statistiques précises force plus encore la prudence en matière de l'enseignement du français avec les TIC. Ce qui est évident c'est qu'il y a un décalage entre l'existence technologique et les applications dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement/apprentissage du FLE, avec l'exception de l'anglais qui bénéficie de moyens nettement supérieurs par rapport aux autres langues étrangères, notamment pour l'acquisition des méthodes d'apprentissage sur supports électroniques (logiciels, CD et DVD-Rom).

L'enquête, que nous avons effectuée, auprès des enseignants de français à l'université, ou à l'institut, reste ainsi incomplète avec la première difficulté d'obtenir des contacts et surtout des réponses. Moins de 13 % des 30 professeurs de français de notre enquête utilisent les TIC dans leur cours. Et personne n'a jamais essayé un logiciel de FLE dans son enseignement. Il reste cependant un écart entre l'accès à Internet en classe et son utilisation, car trois enseignants seulement ont déclaré utiliser quelques sites français en cours. Pour eux, la raison principale est que l'équipement d'un laboratoire multimédia autorise l'exploitation collective des sites alors que l'accès par un seul ordinateur réduit ce média, pour l'apprentissage d'une langue étrangère, à celui d'un support analogique tel que la vidéo. Certains professeurs expriment des réserves et n'ont pas choisi de les utiliser, soit par manque de formation, soit par la perception d'un intérêt limité.

Aujourd'hui, comme nous sommes le témoin, la technologie est en évolution rapide et l'enseignement/apprentissage des langues va de pair avec ces progrès techniques. Donc, « il n'est pas acceptable aujourd'hui de faire comme si les technologies n'existaient pas, ou de nier leur intérêt » (Narcy-Combes, 2005 : 86). Mais, pourquoi le contexte actuel d'enseignement/apprentissage du FLE en Iran est méfiant envers ces technologies ? Est-ce que chaque outil a ses spécificités, son potentiel et ses limites qu'il convient de prendre en compte pour chaque contexte ?

Quels sont les apports des TIC pour l'enseignement/apprentissage du français en Iran ? Il n'y a pas de réponse(s) simple(s) à cette question, parce que l'apprentissage d'une langue est un processus complexe qui fait intervenir un grand nombre de variables et de paramètres. On peut dire qu'il y a comme nous l'indique Pothier (2003 : 69), « un certain hiatus entre les recherches développées dans le domaine des technologies, et l'usage concret qui en est fait

dans la grande majorité des classes de langue ». Il nous semble que les démarches pédagogiques et éducatives, tel qu'elles existent actuellement dans les cours de français en Iran, freinent l'usage des TIC à des fins pédagogiques et que le plein potentiel de ces technologies est malheureusement rarement atteint notamment à l'université. Dans ce sens, il ne faut pas ignorer ce qui se passe à l'extérieur de la classe c'est-à-dire dans le contexte social et culturel iranien.

5.2.1. Contexte de l'utilisation des TIC dans l'enseignement du français dans les universités

Ces dernières années, la majorité des départements du FLE sont équipés du laboratoire multimédia, avec des équipements audio, vidéo et des ordinateurs, qui offre divers matériels informatiques (Cd-rom, Dvd-rom, vidéodisque, Internet) permettant à l'étudiant iranien de développer ses compétences en langue étrangère. Selon notre enquête, l'utilisation des TIC dans l'enseignement du français sur le terrain est très différente d'une université à l'autre et maigre. Comme le souligne Compte (1987 cité par Desmarais, 1998 :43), « le simple changement de support ne peut tirer profit des avantages d'une nouvelle technologie ». En ce qui concerne l'utilisation des TIC dans les cours universitaires du FLE, il y a des enseignants qui ont une attitude quasi positive envers l'utilisation de ces nouvelles technologies. Cependant, il existe des problèmes majeurs qui limitent l'utilisation des TIC dans l'enseignement du français aux universités. Certains professeurs font partie d'une génération où l'ordinateur n'avait pas vu le jour dans les universités. Avant des années quatre-vingt-dix, la majorité des professeurs et des étudiants ne connaissent pas encore ce que sont l'Internet et le courrier électronique. On constate bien que ces enseignants du FLE n'ont pas les capacités suffisantes pour utiliser ces nouvelles technologies au niveau technique. En effet, c'est peut-être l'une des raisons que peu d'enseignants du FLE ont les connaissances et les compétences nécessaires pour se servir de la technologie. Même aujourd'hui, la majorité d'entre eux se branchent à Internet seulement pour envoyer et recevoir des courriels et pour chercher des informations générales.

Il semblerait que la fréquence d'utilisation des TIC dans l'enseignement du français varie selon la disponibilité des matériels et des salles multimédia dans chaque université. Alors que ces dernières années, quelques universités considèrent la progression de l'enseignement à distance (notamment pour l'anglais) comme une de leurs priorités, jusqu'à maintenant, il n'y a aucun projet pour le français.

Dans les départements de la langue française, il semble qu'il n'y a pas de politique établie au niveau de l'université en ce qui concerne le perfectionnement en nouvelles

technologies et le soutien des enseignants tant à court qu'à long terme. Selon nos observations, la majorité des enseignants du FLE suivent encore leur modèle d'enseignement traditionnel et manifestent une sorte de méfiance à l'égard des nouveaux supports informatiques. Donc, la fréquence d'utilisation de l'ordinateur dans les cours du FLE est complètement absente parce que les enseignants ne considèrent pas que ces technologies fassent partie de leurs outils didactiques.

En bref, l'utilisation des nouvelles technologies exige de nouvelles habiletés et de changement d'habitude pour les enseignants du FLE. Mais, « il ne suffira pas de s'accommoder avec des technologies actuelles parce que nous voyons aussi apparaître de nouvelles technologies » (Triepke Sandra, 2009 : 4). Toutefois, il convient de souligner avec Espinar (2003) que les TIC n'imposent pas forcément une progression de la qualité de l'enseignement du FLE. D'ailleurs, nous pouvons faire de très bons cours de FLE sans utiliser les TIC, mais on ne peut ignorer les avantages de ces nouveaux outils. Ce qui amène Thot et Cursus (2001 cité par Mol, 2011 : 32), à souligner que « les TIC ont favorisé la publication des activités qui dépassent le cadre des exercices (vocabulaire, phonétique, grammatical) recueillis dans les manuels et les cours en FLE ». Donc, si l'on veut profiter des capacités pédagogiques des TIC, la formation des enseignants iraniens du FLE aux nouvelles technologies dans la première étape s'avère très importante.

Les observations du terrain iranien, nous les avons énumérés quelques-uns, ne montrent pas une intégration de ces technologies dans les cours du FLE. Pourquoi peu d'intégration, c'est la question que nous allons traiter à la suite.

5.2.2. Pourquoi peu d'intégration des TIC ?

On peut dire que l'arrivée des méthodes comme *De Vive Voix* [8] et puis *Voix et Images de France*[9] qui étaient accompagnées du magnétophone et du film fixe, ont influencé l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran dans les années quatre-vingt et après. Mais, avec l'apparition des nouvelles technologies dans des années quatre-vingt-dix, on remarque bien que ces nouvelles technologies notamment l'ordinateur n'ont jamais été vraiment utilisées dans les cours de français. Et même aujourd'hui, les TIC et notamment l'ordinateur sont restés marginaux par rapport aux autres auxiliaires comme manuel. Les TIC après des années d'existence n'ont pas été intégrées au travail des enseignants du FLE. Elles continuent d'exister en parallèle, dans la vie quotidienne (des apprenants et enseignants) que celle de la

[8] Moget & Neveu (1972) *De Vive Voix*. Crédif, Didier.
[9] Rivenc & Guberina (1962) *Voix et Images de France*. Crédif, Didier.

classe de langue étrangère en Iran. Nous allons analyser cette intégration sous plusieurs angles.

Alors que selon les résultats des différentes études dont celles de Brayle (2002), Barrière (2006), Braescu et Sajewicz (2006), Décoppet (2007), Karsenti (2009) et Yos (2007), l'utilisation des TIC aident les enseignants dans leur pratique d'enseignement. Il y a aussi certaines limites reconnues par certains chercheurs tels que Cuban (2001), Guidotti (1994), Kim (2002), Plante et Beattie (2004) notamment au niveau du manque d'équipement informatiques. À première vue, c'était déjà le cas sur le terrain iranien. Mais, aujourd'hui, la majorité des universités profitent progressivement d'un équipement matériel. Cependant, l'utilisation pédagogique de ces outils dans les cours du FLE est ignorée.

On sait bien que la mise en place des technologies avant toute chose nécessite une infrastructure bien préparée aux niveaux macro et micro. Et puis on perçoit, d'abord, souvent chez les enseignants iraniens une tension forte entre d'un côté leurs idées pédagogiques (plutôt traditionnelles) et d'autre part les contraintes institutionnelles qui cherchent de bons résultats à la fin de semestre. Ils veulent rester avant tout dominants dans leur cours et ensuite le manque des connaissances technologiques, déjà expliqué, les empêche à utiliser des TIC. Donc, il y a un système d'enseignement qui n'a pas prévu l'intégration de ces outils technologiques. C'est pour cela que l'utilisation des TIC en pédagogie universitaire pour la majorité des enseignants iraniens du FLE pose un défi et des perturbations et ils ont une attitude réticente envers les TIC et une résistance à changer leurs pratiques d'enseignement. En bref, l'un des grands défis pour l'utilisation des TIC à l'université est la formation initiale des enseignants du FLE en Iran. Parce que par manque de formation initiale, selon Barrière, (2006), plusieurs professeurs n'osent pas intégrer les TIC dans leur pratique pédagogique. Donc, pour une utilisation régulière des TIC dans leur cours du FLE, « il faudrait que les ressources aient été recensées, décrites et mises à disposition des enseignants » (Pothier, 2003 : 76)

Et puis, aujourd'hui, il y a des apprenants (qui sont de plus en plus nombreux) qui possèdent ou ont l'accès aux outils informatiques, mais leurs utilisations ne sont pas aux fins pédagogiques et ces outils n'entrent pas dans leurs pratiques d'apprentissage de langue étrangère. Notre enquête sur le terrain a montré qu'une proportion importante des apprenants interrogés de langue disposait d'un ordinateur personnel à domicile, mais cette condition n'est pas une condition suffisante. Si les apprenants sont susceptibles d'utiliser pour leur propre compte les technologies (surfer sur l'internet, rechercher des informations, chater etc.), ils préfèrent le rapport enseignant/enseignés classique dans le cours de langue. Pour la plupart

des apprenants iraniens, une langue étrangère reste la conjonction d'une grammaire et d'un vocabulaire, et tout ce qui peut activer l'un ou l'autre de ces aspects est considéré comme déjà positif. Il semble que la plupart d'entre eux n'ont aucun désir de se passer de l'enseignant pour apprendre une langue étrangère comme le français. Cela « est dû à une culture d'apprentissage ». (Pothier, 2003 : 77) qui donne « l'impression, qu'il est plus facile de comprendre une connaissance quand elle a été digérée et travaillée ». (Ibid. 78) par l'enseignant.

On remarque donc une complexité des paramètres dans le processus d'enseignement/apprentissage par les TIC dans le contexte iranien, et le fait que « la pratique des technologies sollicite de solides connaissances intellectuelles et techniques » (Guichard, 2001) justifie que « l'on convoque une approche transdisciplinaire d'autant plus que les techniques intellectuelles mettent en jeu des logiques de domination ou d'émancipation » (V. Pugibet et B. Viselthier cité par Barbot & Combes : 2002 : 183). Et les enseignants et les apprenants iraniens ont besoin d'une « *culture médiatique* » (Porcher, 1994), parce que des mutations des supports, demandent des mutations des pratiques au niveau intellectuel et culturel. C'est-à-dire, l'intégration des TIC dans la classe des langues étrangères en Iran suppose une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants et des apprenants en même temps.

Il ne faut pas oublier que la question « des influences d'ordre commercial interviennent dans l'élaboration des matériels » (Lebrun & al, 2006 : 3) technologiques. On constate que ce facteur influence beaucoup le système éducatif iranien qui ne peut pas dépenser pour le français comme deuxième langue étrangère et très peu utilisé à des fins scientifiques. Les obstacles d'ordre organisationnel, financier freinent aussi l'intégration et l'utilisation des ressources numérisées dans les classes du FLE en Iran.

Les facteurs que nous venons de rappeler soulignent bien l'importance des acteurs humains (enseignant/apprenants) et aussi le facteur institutionnel du pays dans le déploiement réussi des nouvelles technologies, mais aussi la nécessité d'assurer une préparation adéquate de ces acteurs afin qu'ils puissent percevoir l'intérêt de l'utilisation des TIC. Il est donc essentiel qu'un effort de systématisation d'usage des TIC soit fait afin de mieux cerner l'éventail des possibilités offertes par ces outils modernes.

L'analyse du terrain nous a permis de signaler quelques raisons du peu d'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE sur le terrain. Il semble que des facteurs liés au milieu enseignant, et aux apprenants ainsi qu'aux ordres organisationnel, financier influent l'utilisation des nouvelles technologies sur le terrain iranien. Mais, le potentiel d'intégration

des nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues dans une société particulière comme en Iran pourrait-il aussi dépendre des variables sociales et culturelles ? (C'est-à-dire les normes sociales déjà acceptés (culture éducative) dans le domaine de la formation (chez enseignants et apprenants), parce que les nouvelles technologies n'arrivent pas en terrain vierge). La question qui se pose : Les TIC « à tendance universelle » pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères représentent-elles une forme d'innovation qui puissent s'intégrer dans les différents cultures éducative, c'est-à-dire ont-elles une flexibilité et une adaptabilité pour chaque contexte culturellement varié ?

Conclusion

Ce chapitre nous a permis d'entrer au vif de notre recherche, c'est-à-dire l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication dans l'éducation. On a commencé par les TIC comme outil à potentiel cognitif montrant leurs relations avec l'enseignement/apprentissage des langues.

Nous avons analysé les changements survenus dans le triangle pédagogique traditionnel utilisant des nouvelles technologies en insistant sur l'idée que ces technologies pourraient aider à faciliter et à développer certaines démarches cognitives, c'est-à-dire que l'«inclusion d'un outil dans le déroulement d'une action [...] recrée et réorganise la structure du comportement » (Vygotski, 1981 :139-140), de l'individu. Ce comportement, selon Depover & al. (2009), peut être orienté par les caractéristiques des outils qui sont mis à sa disposition. Donc, il a été nécessaire d'analyser les TIC sous l'angle des outils à potentiel cognitif.

Ensuite, nous avons essayé d'examiner quatre modèles pédagogiques de l'utilisation de l'ordinateur et la place de celui-ci (comme un outil à potentiel cognitif) dans leur structure afin de choisir un modèle pour notre expérimentation.

On a remarqué que l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues impliquent selon Barbot & Combes (2002 : 187), « une prise en compte originale de l'apprentissage (micro) de l'organisationnel (méso) et de l'institutionnel (macro) ». C'est la raison pour laquelle nous avons tenté de décrire le contexte iranien d'enseignement/apprentissage et la place des TIC dans ce processus montrant les changements théoriques qui emmènent ces outils dans les relations d'une classe traditionnelle.

Il semble que le changement du triangle didactique traditionnel utilisant les TIC, peut être un grand défi pour le système éducatif iranien. Mais, aujourd'hui, on ne peut pas d'un côté comporter d'une maniérer que les TIC n'existent pas, et d'autre côté, il faut dire que « la génération née avec la télévision n'est devenue experte en décryptage d'images, celle qui est née avec l'internet n'est pas aussi universellement compétente avec les TIC » (Guichon, 2012-a : 21) comme c'est le cas du contexte sociétal iranien.

Ces dernières années, les TIC sont de plus en plus présentes dans l'enseignement supérieur iranien, mais les pratiques pédagogiques utilisant ces nouvelles technologies sont rares dans les cours des langues étrangères et du FLE en particulier. Pour cela, nous avons tenté une première analyse du contexte iranien afin de pouvoir révéler quelques obstacles d'intégration des TIC dans la pratique enseignante.

Il faut rappeler que ces nouvelles technologies n'arrivent pas en terrain vierge et donc il y a toujours des réactions plus ou moins défensives vis-à-vis de ces outils. Le contexte d'enseignement/apprentissage iranien est enraciné fortement dans une culture éducative traditionnelle et l'accès à une langue étrangère est motivé et conditionné par les macro-situations c'est-à-dire un ensemble de paramètres linguistiques, sociaux et culturels. La question qui se pose : La culture éducative traditionnelle est-elle en opposition avec cette nouvelle « culture médiatique » d'apprentissage ?

Le chapitre suivant se donne pour objectif de reformuler les questions principales et de présenter le cadre théorique et la méthodologie de notre recherche basés sur les descriptions faites du contexte d'enseignement/apprentissage des langues et la place des TIC en Iran.

CHAPITRE III

Cadre théorique et la méthodologie de la recherche

Introduction

Les deux premiers chapitres de notre recherche ont eu pour objectif de présenter et analyser un grand nombre de données pertinentes pour la compréhension de l'enseignement/apprentissage du français et aussi la place des TIC dans l'enseignement supérieur en Iran. Cette approche contextuelle a permis d'identifier les composantes multiples de l'objet enseignement/apprentissage du français sur le terrain et d'en éclairer la complexité.

L'analyse du contexte sociétal iranien et la place et le rôle des nouvelles technologies d'information et communication dans l'enseignement/apprentissage et notamment des langues étrangères nous a ouvert un aperçu de la réalité du terrain.

Ce chapitre comme le cadre théorique de recherche en basant sur les données descriptives et analytiques des chapitres précédents a pour but de marquer la théorie principale et aussi la problématique de recherche.

1. L'approche d'un contexte

Nous nous sommes intéressé dans un premier temps au contexte de l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère en Iran (chapitre I), tentant de réaliser une approche ouverte qui vise à objectiver les principales variables agissante sur l'objet de la recherche.

Chercher à comprendre un phénomène par l'étude conjointe de celui-ci et de son contexte d'appartenance représente l'un des partis pris fondamentaux de la recherche menée dans un environnement institutionnel et culturel. À la suite, nous allons définir le mot « contexte » sous l'influence de la théorie socioculturelle.

1.1. Définition de « contexte »

Les définitions de la notion de contexte sont nombreuses, on y distingue, selon Castellotti & Moore (1998 : 198), « des variantes historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. ». Nous abordons ici la notion de contexte dans son sens globale selon la théorie socioculturelle. Alors que le concept de contexte didactique est déjà discuté un peu au premier chapitre.

Pour Porquier & Py (2004 : 5) et Moore (2006 : 22), « la notion de contexte est le résultat d'une élaboration critique de celle de situation ». On remarque que les phénomènes

d'enseignement/apprentissage sont donc considérés d'après ces auteurs comme le point de rencontre « du faisceau des paramètres situationnels avec les facteurs internes propres aux situations ». Le contexte est donc pris comme l'environnement, la situation complexe dans laquelle se situe le phénomène d'enseignement/apprentissage.

Dans la théorie socioculturelle le contexte est défini de manière suivante :

> « Explanation of any human condition is so bound to context, so complexly interpretative at so many levels, that it cannot be achieved by considering isolated segments of life in vitro, and it can never be, even at its best, brought to a final conclusion beyond the sound of human doubt ». (Luria cité par Kohl de Oliveira & Cristina Rego, 2010)

Comme nous allons voir à la suite de notre recherche également pour la notion de la culture (chapitre VI), le contexte est intrinsèquement lié aux propriétés culturelles ; le contexte et la culture peuvent former un tout indissociable. De plus, le contexte selon Vygotski se compose essentiellement de trois aspects : « social, historique et culturel » (Van Lier, 2004 : 18), et son caractère est à la fois physique et social. Or, « les outils y possèdent une place primordiale et sont examinés sous l'angle de leur potentiel de réorganisation mentale dans une activité d'apprentissage » (Zourou, 2006 : 47). On remarque la même vue du contexte que dans la perspective écologique de Van Lier, selon « qui le contexte inclut le monde physique, social et symbolique » (Ibid.). C'est ainsi le phénomène d'enseignement/apprentissage est influencé d'après théorie socioculturelle, par le contexte dans lequel se réalise.

1.2. Pourquoi décrire un contexte ?

Comme nous avons remarqué dans la définition du contexte, le contexte est un ensemble des circonstances qui accompagnent un événement, il représente « un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout. Le chercheur qualitatif doit étudier et décrire le contexte dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers (contexte temporel) s'il veut aboutir à des conclusions crédibles et transférables. » (Pourtois & Desmet, 2004 : 36). Dans notre recherche, le postulat principal est que, pour comprendre le processus d'apprentissage médiatisé dans un dispositif, il faut étudier le contexte socioculturel historique et actuel iranien. Parce que « pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre

le contexte, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux ». (Mucchielli, 2004-a : 23)

Ainsi la recherche dans les chapitres précédents a étudié le contexte iranien de l'enseignement/apprentissage du français et à la suite va étudier les réactions des apprenants iraniens face à un logiciel éducatif. Pour comprendre le phénomène d'apprentissage médiatisé, la description et l'analyse du contexte iranien est inévitable. Alors, toute recherche étant issue d'un/de lieu(x) (contexte géographique,...), temps (contexte historique), contexte(s) (économique, politique, social,...) déterminés (Blanchet, 2000 : 90), et d'un chercheur, les recherches scientifiques sont ainsi inscrits dans un système d'influences pluridimensionnelles d'ordre socioculturel, historique, institutionnel, académique, etc.

On peut dire que le travail sur le contexte est également la matérialisation de la conviction qu'il faut décrire pour comprendre, la recherche adoptant la « posture descriptive » qui, d'après Rispail (2005), exige des limites en ce qui concerne les objets de recherche et ses objectifs. Il insiste sur l'idée que cette posture descriptive est en elle-même une action, parce qu'elle porte un regard loin de toute objectivité et choisit une direction précise afin de mettre en mots –tous actes qui agissent et influencent sur les objets sociaux dans leur contexte.

C'est ainsi, le contexte socioculturel occupe un rôle principal dans la détermination des activités humaines comme celles d'apprentissage. C'est pour cette raison que ce travail a commencé par la description du contexte éducatif iranien comme l'élément indispensable et primordial dans le phénomène d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il est à souligner qu'il faut parler des contextes en ce qui concerne le terrain iranien (un contexte multiculturel et multilingue).

1.3. Contexte de la recherche

Le choix du terrain a été effectué par rapport à nos expériences et en fonction de l'hypothèse de « besoins » importants pour l'apprentissage du français sur le terrain iranien. Le premier chapitre nous a aidé à avoir une vue réaliste du terrain d'enseignement/apprentissage en Iran.

Ce travail de recherche a été effectué dans une classe du FLE. Ce cadre de travail offrait plusieurs avantages : le premier est que, travaillant dans le cadre des cours universitaires, il était plus facile de suivre les étudiants et de les observer pendant un semestre. Les étudiants étant habitués petit à petit aux différents outils utilisés, les progrès étaient mieux observables, réduisant la prise en compte du facteur d'adaptation aux divers supports (ordinateurs et

logiciels). Le second avantage est que les étudiants regroupés dans cette structure proviennent de milieux relativement différents. Cela nous offre donc un panel d'étudiants avec des arrière-plans socioculturels variés. Ce sont des étudiants qui n'ont pas une bonne connaissance de la langue française et considérés comme les grands débutants. Ces apprenants ont précédemment acquis des connaissances langagières dans une autre langue étrangère (anglais) dans le secondaire et ensuite au lycée, considérée la première langue étrangère.

L'organisation du dispositif dans un cadre académique nous a obligé de prendre en considération des paramètres institutionnels qui influencent le contexte. Comme nous l'avons déjà dit, les conditions financières et matérielles déterminent certains choix de façon inéluctable et toute la difficulté de l'exercice consiste à s'accommoder d'éléments extérieurs éventuellement parasites par rapport à des principes, des valeurs ou des convictions qui semblent incontournables. Il est fréquent qu'un projet soit proposé et que les moyens ne suivent pas. Il faut donc savoir quel matériel est déjà à disposition de l'enseignant ou peut être acquis rapidement sur le terrain pour répondre aux besoins d'un dispositif.

C'est ainsi, il semble que la création d'un dispositif médiatisé doit partir de ces réalités inévitables du terrain iranien et tout l'art de l'enseignant considérant des manques et des limites institutionnelles est dans l'harmonisation de ces aspects et de valeurs didactiques et pédagogiques pour parvenir à définir des objectifs réalistes dans le cadre de la formation.

1.3.1. Gestion du dispositif

Nous voulons tout d'abord insister sur l'idée que l'intégration d'un nouvel outil dans notre pratique d'enseignement, qu'il s'agisse d'un outil informatique ou d'un outil plus traditionnel, requiert une réflexion théorique et pédagogique préalable. Il ne faut pas intégrer un outil juste parce qu'il est à la mode dans le monde de l'éducation : Utilisons l'ordinateur parce que c'est à la mode. Afin de bien préciser ce qu'apporte un nouvel outil à l'enseignement/apprentissage du français sur le terrain, il est nécessaire de bien réfléchir sur les caractéristiques du contexte iranien liées à la didactique et à l'acquisition des langues étrangères. Dans ce sens, comme nous l'indique Bracewell & al, (1998 cité par Mangenot 2002 : 184), « la classe est un endroit où l'ordre prévaut ». L'arrivée d'un outil (informatique) peut créer « une zone d'incertitude pour les enseignants et les apprenants, qui se trouvent impliqués pour la période à venir dans des processus comportant risques et exploration de possibilités nouvelles » (Ibid.)

L'une des plus grandes difficultés de cette recherche, au début, est toute la réflexion liée à la mise en place d'une structure adaptée pour la gestion du dispositif. En faisant entrer

l'informatique en classe, toute la façon d'enseigner doit être repensée comme nous l'avons bien expliqué dans le chapitre précèdent. La place de l'enseignant (tuteur) dans le dispositif médiatisé comme celle de l'apprenant est une question primordiale de toute mise en place d'un projet pédagogique. Les premières questions que nous pouvons nous poser sont liées au lieu à utiliser : la salle de classe ou la salle d'informatique. Nous avons aperçu que dans la salle de classe les étudiants sont plus à l'aise, mais il demande une grosse organisation institutionnelle pour gérer la classe. La salle d'informatique ne permet pas un mode d'enseignement plus traditionnel, mais l'activité de l'apprenant sera plus dirigée. Il serait très difficile matériellement d'inclure l'ordinateur à l'intérieur de classes de trente-cinq personnes, étant donné la charge de travail à effectuer dans le minimum de temps. L'utilisation d'un outil informatique (l'ordinateur) est ici employée dans le but de faire une expérimentation pédagogique en faisant travailler les étudiants en dehors de la classe traditionnelle. Nous avons donc testé la salle d'informatique dans la formation. La salle était disposée en trois rangées de quatre tables face au mur de projection.

Pour des raisons d'interactions, pendant la formation les apprenants étaient placés par groupe de deux devant l'ordinateur, nous l'expliquerons dans la partie expérimentale. Nous pouvions ainsi développer également des compétences à l'oral (autant compréhension qu'expression) – les interactions avec le logiciel se limitant principalement à l'oral (Talk Now French). Pour commencer, l'enseignant prenait du temps avec les apprenants pour leur expliquer comment fonctionnait le logiciel et de quelle façon utiliser l'ordinateur (comment naviguer dans le logiciel, comment quitter le logiciel, etc.). Une fois cela fait, les interventions du tuteur se limitaient à donner des conseils techniques et à vérifier que le travail se faisait. Par la suite, voyant que les possibilités pour observer les apprenants se trouvant à l'ordinateur n'étaient pas suffisantes, nous avons mis en place un système de plan de travail. Dans ce plan de travail, chaque apprenant avait du travail en fonction de son avance et de ses lacunes. Il y avait une place pour l'informatique, et l'apprenant savait plus ou moins quand il avait un moment devant l'ordinateur. Les apprenants connaissant progressivement leur tâche et le tuteur pouvait plus facilement observer.

Précisons que les cours de premier semestre tiennent compte du travail fait sur l'ordinateur chaque semaine (une heure et demie) par une note à la fin de semestre.

Du point de vue de l'apprentissage, il est à noter que ce travail individuel est un encouragement à l'autonomie des étudiants puisque, une fois arrivés à l'université, ils doivent apprendre une langue étrangère dans un dispositif médiatisé sans l'aide constante de l'enseignant.

À la suite, nous allons examiner la théorie socioculturelle, colonne vertébrale de notre cadrage théorique afin de pouvoir tracer notre chemin théorique de base.

2. Théorie socioculturelle et didactique des langues

La théorie socioculturelle a été développée par Vygotski et ses successeurs (Leontiev, Luria). Elle a influé sur la réflexion épistémologique des domaines de recherche variés, allant de la psychologie à l'informatique et des sciences cognitives aux sciences de l'éducation. Ici, nous traitons de l'influence que la théorie socioculturelle a eue dans la recherche en didactique des langues. Plus particulièrement, nous aborderons les travaux du courant de Sociocultural Second Language Acquisition qui s'inscrivent explicitement à l'intersection de la didactique des langues et d'autre part dans la théorie socioculturelle et son lien avec l'ELAO.

On remarque qu'il y a des liens entre Applied Linguistics et Second Language Acquisition ressemblants dans la plupart des cas aux liens entre Linguistique Appliquée et Didactique Des Langues. Issu de la linguistique appliquée à laquelle il est historiquement lié, une fois sorti de « l'applicationisme », le domaine de SLA s'est vite consolidé en une discipline et s'est fixé comme objet épistémologique l'étude de l'apprentissage d'une langue seconde et étrangère. Selon Kramsch (2000 : 315), « les recherches en SLA couvrent autant l'acquisition naturelle d'une langue seconde que l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte formel, notamment scolaire ».

Pour Gardner (1984) et Bruer (1993), les théories de l'apprentissage s'inscrivent dans des traditions psychologiques pour lesquelles « l'apprentissage est individuel, rationnel, abstrait, détaché de la perception comme de l'action, et déterminé par certains principes généraux ont été mises à mal par des théories socioculturelles de la cognition in situ ». Ces théories sont donc basées sur le fait que « la cognition est essentiellement sociale, concrète, dépendante du contexte et spécifique à un environnement. L'importance pour l'apprentissage de la dimension psycho-dynamique des émotions est de mieux en mieux reconnue ». (Cité par OCDE, 2007 : 210)

C'est avec l'ouvrage de Lantolf et Appel Vygotskian Approaches to Second Language Research (Lantolf & Appel, 1994), que le paradigme socioculturel se reflète en sciences du langage. On y trouve des principes de cette théorie selon laquelle :

- « **Le langage privé et langage intérieur :** Pour Vygotski, il y a des mécanismes au moyen desquels le langage en tant qu'instrument des relations sociales se transforme en instrument d'organisation psychique intérieure de l'enfant.
- **La zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski et étayage de Bruner :** Pour Vygotski, l'apprentissage est un mouvement d'intériorisation individuelle progressive qui prend sa source dans une interaction sociale. La zone proximale de développement signifie que tout apprentissage suppose à un moment donné une interaction sociale asymétrique, avec un partenaire plus avancé (étayage) dans la maîtrise de la compétence visée (Kinginger, 2002).
- **La régulation et le contrôle :** Les mécanismes d'auto-régulation et d'hétéro-régulation sont au centre de cette thématique. L'idée centrale est que le langage permet à l'individu de s'autoréguler (langage intérieur) et à demander à être guidé (langage social). Le contrôle que les apprenants exercent sur la tâche à accomplir ainsi que la nature dynamique de la tâche font également partie de cette thématique ».

C'est ainsi, le rôle de l'environnement social dans les apprentissages devient un facteur important et sera expliqué à partir d'un certain nombre d'approches comme :

- « la théorie socioculturelle, issue de la tradition historico-culturelle soviétique en psychologie (Vygotski, Leontiev, Cole, Wertsch), et quatre paradigmes[10] conceptuellement proches ;
- la cognition distribuée, issue des recherches en informatique (Hutchins, Y. Rogers) et en ergonomie cognitive (Rabardel) ;
- la théorie de l'activité, développée à partir de la théorie socioculturelle (Leont'ev) et reprise en ergonomie (Engeström, Nardi) ;
- la cognition située, issue du domaine de l'ethnographie et de la sociologie (Lave, Wenger, Quéré) avant d'être développée en sciences de l'éducation (Scardamalia et Bereiter, Brown, Collins et Duguid) ;
- la cognition socialement partagée, regroupant des chercheurs provenant des disciplines diverses comme les sciences de l'éducation (Resnick), l'ethnographie (Lave), la psychologie sociale (Cole, Wertsch), les sciences du langage (Schlegloff) ».

[10] Le paradigme sera défini ici comme « un ensemble de croyances, de valeurs ou de présupposés partagés par un groupe de chercheurs œuvrant au sein d'une même communauté scientifique ». (Claude Germain cité par Mangenot, 2000 : 79)

Pour des chercheurs avec une approche cognitive située comme Hewitt et Scardamalia (1997), l'interdépendance entre le cerveau et l'environnement social est très étroite. Alors que pour Hutchins (2000) avec une approche cognitive distribuée, les interactions entre l'individu et avec les matériaux de son environnement social sont considérées au-delà de sa cognition individuelle. Dans ce sens, Kuutti (1995 : 7), présuppose que « le contexte est inclus dans l'unité d'analyse, l'objet de recherche est toujours essentiellement collectif, même si notre intérêt majeur repose sur les actions individuelles ». Ainsi, Mondada et Pekarek (2004: 501) insistent sur l'idée que, « les recherches sur les processus d'apprentissage et la cognition sont essentiellement liées aux interactions sociales ».

Selon Wertsch & al. (1995), la théorie socioculturelle peut être une approche générale des sciences humaines dont l'objectif est d'expliquer les relations entre, d'une part, le fonctionnement mental et, d'autre part, les situations culturelles, institutionnelles et historiques dans lesquelles ce fonctionnement a lieu. C'est ainsi :

> « En s'appuyant sur le contexte socioculturel de la cognition, la connaissance est conçue comme l'effet d'une construction entre les individus et les groupes et le résultat d'une interaction entre les facteurs culturels et langagiers ». (Legros, Maître de Pembroke et Talbi, 2002 : 30-31)

Comme nous constatons, le contexte situationnel (composé d'humains et d'outils) de l'apprentissage humain prend un rôle immense dans la théorie socioculturelle :

> « Individual mental functioning is inherently situated in social interactional, cultural, institutional, and historical contexts. Therefore, to understand human thinking and learning, one must examine the context and setting in which that thinking and learning occurs ». (Bonk & Cunningham, 1998: 35)

Pour Daunay & al. (2009-b, 23-24) « Le socioculturel peut renvoyer à un ensemble d'objets, de pratiques, de normes ou à leur fonctionnement sous forme de système. Il peut référer à des périodes antérieures à notre époque ou à ce que celle-ci hérite de son histoire. Il peut désigner un ensemble commun (ou censé l'être) des ensembles différenciés (selon les pays, selon l'âge, selon des ordres sémiotico-institutionnels tels l'oral ou l'écrit...) ou des ensembles conflictuels ». Donc, « la question du socioculturel renvoie à une perspective d'appréhension des phénomènes pédagogiques, c'est-à-dire à une manière spécifique de les décrire, de les analyser, de les comprendre ». (Ibid. : 25)

Alors, la théorie socioculturelle se donne comme objet d'étude les processus d'interaction sociale dans un contexte d'apprentissage socialement et culturellement déterminé. Le contexte social et culturel où se placent les apprentissages joue un rôle fondamental, cela dit que le contexte (social et culturel) et l'apprentissage sont mutuellement influencés.

L'approche socioculturelle, dans le domaine des recherches en didactique des langues, peut être un pas important vers la fonction des interactions sociales en classe de langue. C'est-à-dire que les modalités d'acquisition collective des savoirs partagés socialement ainsi que les processus d'instrumentation dans une situation d'enseignement/apprentissage sont au centre de cette approche. C'est ainsi, la didactique des langues étrangères a un grand intérêt envers la médiation sociale, ce qui confirme ce penchant épistémologique. Mais, l'importance accordée aux interactions sociales ne devrait pas être perçue comme éloignée de la problématique de la médiatisation dans des situations d'enseignement/apprentissage des langues appuyées par les TICE.

Pour plusieurs chercheurs le paradigme socioculturel est associé « à la contextualisation des apprentissages, à la collaboration, au rôle des outils cognitifs dans l'apprentissage, à la co-construction et à la négociation du sens » (Zourou, 2006 : 41), nous insistons sur deux notions incontournables sur lesquelles se fonde l'édifice socioculturel, d'une part celle du contexte ou environnement d'apprentissage (culture éducative) en Iran et celle de la médiatisation culturelle/interculturelle d'autre part dans un dispositif. C'est cette perspective socioculturelle que nous tenterons de mettre en valeur à la lumière de notre expérimentation sur le terrain iranien. C'est cette perspective que nous adopterons dans l'analyse de l'emploi d'un logiciel éducatif du FLE.

2.1. Les contextes d'utilisation du socioculturel

On constate que Warschauer (1998), utilise pour le contexte d'utilisation, l'adjectif « socioculturel », comme attribut du nom « facteur » ; adjectif et nom constitueront donc un syntagme qui se réfère aux facteurs qui influent sur l'intégration des TICE dans des situations d'apprentissage de langue (Zourou, 2006). C'est ainsi Warschauer (1998) explique la fonction du contexte dans les processus d'intégration des nouvelles technologies dans un cours de langue. Et seulement une position méthodologique qui tient en compte l'interrelation des facteurs sociaux, individuels (psychologiques) et culturels dans le phénomène complexe que constitue l'apprentissage langagier, on peut examiner les valeurs contextuelles. Cette définition du « socioculturel » selon Warschauer entre dans la tradition systémique

(Mangenot, 2000-b) et écologique (Van Lier, 1999) par la valorisation des facteurs contextuels qui influent sur un processus d'apprentissage langagier, médiatisé ou non. De son côté, Cuban (2001) indique que les innovations technologiques sont assez peu liées aux technologies proprement dites ; le grand défi semble être le contexte d'intégration c'est-à-dire les caractéristiques du contexte (représentations des enseignants et des apprenants, la culture d'apprentissage, etc.).

Le socioculturel dans le domaine de la didactique des langues se concentre sur le deuxième contexte d'utilisation sur « la composante culturelle » de la langue enseignée. Ainsi, pour Byram, Zarate et Neuner (1997) la compétence socioculturelle est un ensemble de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre liés à la transformation des attitudes, des représentations initiales de l'étranger. C'est-à-dire, un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle. (Byram, Zarate et Neuner, 1997 :13 cité par Zourou, 2006)

C'est pour cela que :

> « Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations. » (Byram & al, 2002 : 10)

On constate que l'importance de la « compétence interculturelle » reprend ses liens avec la tradition interculturelle où elle trouve sa racine, ainsi qu'avec les travaux en pédagogie interculturelle pour les langues, mis en avant par des auteurs comme Zarate (1982, 1986, 1995, 2008 ; Zarate & al, 2003, 2008), Abdallah- Pretceille (1985, 2001, 2004, 2010), Kramsch (1993, 2008, 2011), etc.

Le troisième contexte d'utilisation de socioculturel selon (Warschauer, 1997) recourt à la théorie socioculturelle, d'inspiration vygotskienne que nous l'avons déjà expliqué dans la théorie socioculturelle et didactique des langues.

Étant donné que notre recherche va mettre en relation la théorie socioculturelle avec les nouvelles technologies, à la suite nous allons expliquer ce lien.

2.2. Le socioculturel et ALAO

Comme nous avons remarqué tout au long de notre parcours théorique, l'un des points faibles de la théorie socioculturelle peut être son impossibilité d'étudier la cognition humaine en dehors de son contexte culturel et social. En plus, la place des outils comme médiateurs des pratiques sociales n'est pas bien définie.

Pour Hutchins (1995) la dimension matérielle est indissociablement liée à la notion de la culture. C'est-à-dire la culture se reflète dans les outils médiateurs qui véhiculent les pratiques sociales : à ce propos, Stahl (2003), emploie le terme « artefacts culturels ». Selon lui, les connaissances produites en interaction sont souvent incorporées dans des types « d'artefacts culturels » qui, à leur tour, créent une base commune (« common ground ») à la signification partagée socialement. Pour Vygotski (1997) et Hutchins (1995), les artefacts sont créés par des cultures humaines et chaque génération les modifie avant de les transmettre à la suivante. C'est ainsi, selon Lantolf (2000 : 2 cité par Zourou, 2006 : 46) : « chaque génération retravaille son héritage culturel selon ses besoins individuels et collectifs ».

On a remarqué que la théorie socioculturelle occupe une place centrale en *Seconde Language Acquisition*. Cette théorie en didactique des langues est saluée par Chapelle (2004) et Kramsch (2000) comme une renaissance dans le domaine de l'apprentissage des langues. Mais, où est la place des nouveaux outils informatiques dans cette approche socioculturelle au service de l'apprentissage des langues?

Nous apercevons que dans les hypermédias, la communauté de pratiques est celle qui se construit autour d'activités gérées collaborativement entre apprenants et experts, formateurs en langue ou experts des domaines sur lesquels portent ces activités. Car le « contenu de l'apprentissage doit correspondre à des pratiques sociales réelles » (Chanier, 2000 : 83), c'est-à-dire une compétence socioculturelle, qui « se compose de savoirs, savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre… » (Zarate & al, 1997). Alors, on peut dire que l'apport de la théorie socioculturelle en ALAO se rapportant à la médiation des savoirs. (Warschauer, 1997)

En considérant les descriptions faites, nous faisons l'hypothèse que le domaine d'ALAO, au minimum dans les logiciels éducatifs de langues comme médiateurs des savoirs, a sous-estimé le(s) contexte(s) social (aux) et culturel(s) iranien(s) dans lequel se situent les situations d'apprentissage.

L'analyse d'environnement d'« utilisation d'un logiciel éducatif du FLE » sous deux angles d'analyse - social et culturel - exige d' choisir une démarche qui prenne en compte conjointement ces deux angles. C'est ainsi pour s'approcher des effets de la médiation autant sociale que matérielle sur l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons adopté ce point de vue socioculturel.

Pour cette raison, nous allons maintenant discuter quelques paramètres socioculturels qui peuvent influencer un dispositif médiatisé d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

2.3. Les paramètres socioculturels

Notre recherche a retenu la théorie socioculturelle comme le point de départ. Mais, il est aussi nécessaire de parler de regard ou de perspectives (psychologique, culturelle, linguistique) car il s'agit autant de s'intéresser aux éléments constitutifs du contexte d'enseignement/apprentissage médiatisé que de manières d'approcher celui-ci, de l'observer.

Il est à remarquer que les paramètres socioculturels sont extrêmement prégnants sur la situation d'enseignement/apprentissage, il convient de les aborder et de les analyser comme des composantes fondamentales de la réalité de l'enseignement/apprentissage : « Si tu veux enseigner les mathématiques à Roberto, il faut non seulement connaître les mathématiques, mais il faut aussi connaître Roberto et son ancrage socioculturel » (Collès, 2007-b : 91). Alors, l'apprenant d'une langue étrangère n'est pas d'après Denis (2005), une « page blanche » sans histoire mais un individu qui dispose déjà de connaissances transmises par son environnement, récoltés ici et là. Il faut donc indiquer que ces connaissances transmises sont indissociables des représentations (déjà expliquées) qu'il possède sur le pays et les locuteurs dont il apprend la langue (généralisations, préjugés, etc.). Dans ce sens, selon Daunay & al. (2009-b : 23-24), les paramètres socioculturels d'une situation d'enseignement/apprentissage engagent :

« - la spécificité de la culture scolaire ;

- les variations diachroniques ou synchroniques, de ces cultures ;

- les modes de formalisation des contenus d'enseignement et d'apprentissage, plus ou moins abstraits ou plus ou moins en relation avec les questions de hiérarchisation et de légitimité culturelle, de normes et de surnormes, de pratiques...;

- la connaissance des acteurs scolaires (surtout des élèves) dans leurs dimensions essentiellement extrascolaires d'ailleurs (pratiques, représentations, rapports à...) ;

- les variations, diachroniques ou synchroniques, de ces dimensions ».

Dans la théorie socioculturelle vygostkienne, on remarque que la « théorie de l'activité », est un principe de base « qui reflète l'idée fondamentale que les motivations pour l'apprentissage sont entrelacées avec des croyances socialement et institutionnellement définies ; et la médiation, qui propose que l'activité mentale humaine est médiatisée par des outils et des signes » (Sullivan, 2000 : 115). C'est pour cela que nous pensons que les représentations de la langue-cible (dans notre cas le français), du/des pays de la langue-cible (France et les pays francophones) et de leurs habitants, pourraient jouer un rôle prépondérant sur la manière dont l'apprentissage de la langue française sera perçu par les apprenants iraniens dans un dispositif médiatisé par TIC.

C'est ainsi, une approche interculturelle nous conduit également à nous interroger sur les expériences, les relations des apprenants avec la langue française, les principales références des apprenants car celles-ci pourraient déterminer les représentations et les perceptions de la langue et de son apprentissage dans un dispositif médiatisé. Cela dit, il faudrait s'intéresser aux composantes (nationales, régionales, sociales,...) de la culture des apprenants et envisager leur relation avec l'apprentissage de la langue étrangère. (Chapitre VI)

On peut formuler différentes questions permettant de caractériser - dans un dispositif médiatisé- la relation entre le pays de la culture enseignée et le pays de l'apprenant :

- Y a-t-il eu des influences culturelles-interculturelles directes/indirectes entre les deux pays, les deux cultures (L1 et L2) ?

- Dans le matériel utilisé [logiciel], quels sont les pays qui sont présentés comme étant les représentants de la langue cible ?

- Dans le support [logiciel] utilisé, où se situe la description de la culture étrangère ? Dans votre pays ? Dans le (les) pays où la langue est parlée ?

Cependant il ne s'agit pas de considérer qu'il suffirait selon Beacco (2000 : 11), « de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir, des pratiques d'enseignement appropriées ». Il semble qu'une simple connaissance des aspects socioculturels de la langue-source ne permet pas d'inférer des pratiques valides pour le contexte multiculturel et multilingue iranien. Donc, le

questionnement sur les facteurs socioculturels en jeu dans l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère dans le contexte multiculturel iranien nous amène tout d'abord à interroger le rôle joué par les facteurs identitaires dans un dispositif médiatisé.

2.3.1. Les facteurs identitaires

Dans l'approche ethno-sociodidactique, on remarque que l'élément de l'identité a une place fondamentale. Or, la prise en compte des facteurs identitaires des apprenants semble - surtout dans une approche socio-interculturelle comme le nôtre- incontournable dans l'approche d'un contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère.

Comme nous avons déjà évoqué, dans les cours traditionnels des langues étrangères sur le terrain iranien, l'un des premiers freins, obstacles à l'apprentissage est le rapport subi, réticent à la culture de la langue étrangère (l'identité de l'apprenant iranien face à une nouvelle identité étrangère). Il semble que l'apprentissage d'une langue étrangère peut entrer en rapport direct -conflictuel ou cohérent, compatible- avec la dynamique identitaire de l'apprenant. De cette façon, la place que la « nébuleuse identitaire » accorde à la langue et à son apprentissage est déterminante pour la motivation de l'apprenant. Dans ce cas, l'un des facteurs de réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère semble être l'identité de l'apprenant ce qui permet/empêche d'adopter la pratique de la langue étrangère comme une composante de son être social.

Comme on peut le constater, l'identité détermine en effet la façon dont les individus comprennent leur relation au monde qui les entoure, Norton (1997). C'est fort pertinent d'étudier les mécanismes identitaires relatifs à l'intégration ou au rejet de la langue étrangère par l'apprenant. Dans ce sens, pour Zarate (1998 : 150), « le concept d'identité est complexe, profond, comme un ensemble feuilleté de possibles qui s'actualise en s'adaptant au mieux aux potentialités d'un marché linguistique instable ». Donc, l'objet identitaire peut se constituer comme une perspective qui, si elle est approfondie, englobe tous les aspects de la situation d'enseignement/apprentissage énoncés. En effet presque tous « les paramètres de l'environnement ont des répercussions sur l'identité, la culture, la langue-culture des apprenants ». (Ibid.)

Pour Mucchielli (2003), il y a deux référents identitaires : historiques et culturels qui permettent de décrire un groupe, une collectivité :

- 1) Référents historiques : les origines […] ; les traces historiques [...] ; lois ou normes trouvant leurs sources dans le passé.

- 2) Référents culturels : le système culturel […] ; - la mentalité […] ; - le système cognitif […] ; - les types d'activité, utilisation d'outils ». (Ibid. : 14-15)

La prise en compte des facteurs identitaires dans un contexte multiculturel amène à s'interroger sur les composantes de l'identité des apprenants en utilisant un logiciel de langue : quelles seront leurs sentiments envers la langue cible médiatisé ? Dans quelle mesure certaines facettes de leur identité peuvent entrer en conflit ou en cohérence avec l'enseignement/apprentissage médiatisé ?

Nous faisons l'hypothèse que dans un dispositif pédagogique médiatisé, les identités proposées aux apprenants par les outils (dans notre cas le logiciel éducatif du FLE) sont également déterminantes. Les identités (sociales et culturels étrangères) proposées par l'outil devraient se manifester aux utilisateurs/apprenants comme attractives et compréhensibles afin de les motiver et inciter à adopter la pratique de la langue étrangère comme une composante de son être social. Si ce n'est pas le cas alors les apprenants ne pourront s'investir complètement dans l'apprentissage de la langue étrangère médiatisé par TIC.

2.3.2. Les paramètres culturo-éducatifs

Comme nous le précise Wambach (2003 : 138), « les connaissances qu'un individu possède déjà détermine ce que cet individu peut apprendre », et donc « tout apprenant a, de par ses expériences, son parcours scolaire, développé un habitus » (Bourdieu, 1979 : 190) qu'on l'appelle la « culture d'apprentissage » qui est constituée de méthodologies, modes, schèmes de travail, d'habitudes et de familiarité avec certaines activités, déroulements et d'acquis relatifs aux rôles et aux fonctions de l'apprenant et de l'enseignant, etc. À l'intérieur de cette culture d'apprenant, comme nous l'avons montré sous l'angle de culture éducative iranienne dans le premier chapitre, un regard attentif est à porter aux manières d'apprendre des langues étrangères. Or, la didactique des langues est en relation directe dans les contextes scolaires (secondaire et lycée des apprenants) et notamment universitaires avec des cultures pédagogiques et éducatives du contexte. On remarque que le terme de « culture éducative », selon Beacco (2007), peut montrer plusieurs réalités culturelles :

> « - les cultures éducatives proprement dites, relatives au cadre éducatif où se déploie la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances ;

- les cultures du langage, constituées par les savoirs sur les langues et les discours, sur les textes et les littératures : savoirs savants, savoirs scolaires, savoirs ordinaires, représentations sociales ;

- les cultures didactiques, dont relèvent les activités de classe privilégiées, les processus d'appropriation mis en jeu par les apprenants (la mémorisation, par exemple), les progressions des enseignements en fonction de la langue 1, les attentes des apprenants ». (Beacco, 2007 : 284-285)

C'est ainsi, « l'apprenant, par ses apprentissages antérieurs, a développé un système de traitement des informations ; il aborde les matériels présentés d'après les stratégies construites préalablement et selon les tâches cognitives applicables » (Wambach, 2003 : 138). Donc, l'intégration d'un outil informatique (ordinateur et logiciel) dans un enseignement/apprentissage médiatisé devrait s'intéresser de près à la culture scolaire, éducative de l'apprenant c'est-à-dire sa culture d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le premier chapitre, nous avons essayé de répondre à ces questions : Quelles sont les habitudes d'apprentissage d'une langue étrangère développées par les apprenants iraniens ? Quel est leur environnement éducatif habituel ? De quelles manières les étudiants aiment-ils apprendre une langue étrangère ?

Dans la deuxième partie, la recherche menée envisagerait de définir la culture éducative des apprenants iranienne face à un logiciel éducatif du FLE, montrant la façon dont ces apprenants réagissent selon leur habitude d'apprendre une langue étrangère. Nos échantillons développeront-ils une littératie d'utilisation des TIC (dans notre cas un logiciel du FLE) pour apprendre une langue étrangère ? Nous faisons l'hypothèse que la culture d'apprentissage des apprenants iraniens sera en opposition avec la « culture médiatique » d'apprentissage autonome.

2.3.3. Des paramètres linguistiques

Comme nous avons expliqué au premier chapitre, la distance qui sépare la langue cible (le français) de la langue maternelle des apprenants est un aspect déterminant et inéluctable de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte iranien au minimum pour les niveaux A1 et A2. Dans la plupart des cas, l'enseignant explicite un type de structure donné ou la grammaire par son équivalent dans la maternelle des apprenants. Donc, les paramètres linguistiques jouent, selon Chiss & Ciurel (2005 : 3), un rôle décisif dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues, pour ces chercheurs : « Les enseignements et

apprentissages des langues maternelles et étrangères ne s'inscrivent pas seulement dans des cultures linguistiques ou langagières au sens large. Ils en sont à la fois tributaires et exercent sur ces cultures des effets en retour qui contribuent à leur constitution et à leurs transformations ».

Alors, dans le contexte multilingue iranien, il faudrait prendre la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme un « contact de langues dans une perception plurielle des dimensions linguistiques » (Martinez & Pekarek, 2000 : 9). Ce point de vue est partagé par Porquier & Py (2004) qui croient qu'une approche sociodidactique devrait s'interroger sur la/les langues maitrisée(s) par les apprenants ainsi que sur les compétences langagières et métalinguistique développées dans leur(s) langue(s) maternelle(s).

Il faut donc s'interroger sur les caractéristiques du contact langue maternelle - langue étrangère (dans notre cas le français) pour déterminer l'enseignement/apprentissage, et aussi analyser la langue maternelle des apprenants pour anticiper les éventuelles difficultés grammaticales, phonétique et culturelles. Nous avons déjà vue au premier chapitre que la langue maternelle joue un rôle important et incontournable dans les cours du FLE sur le terrain iranien. De cette façon, le besoin d'une langue intermédiaire dans le contexte iranien des langues étrangères amène à s'interroger : Est-ce que la présence de la langue maternelle dans un un dispositif médiatisé (dans logiciel du FLE) pour les apprenants iraniens au minimum pour les grands débutants serait-elle utile ?

2.3.4. Des paramètres psychologiques

La culture d'apprentissage d'une langue étrangère amène aux problématiques des styles d'apprentissage, c'est-à-dire la prise en compte des styles d'apprentissage permet de privilégier certains modèles acquisitionnels, les manières d'apprendre les plus favorables aux apprenants pour la mise en place d'une « pédagogie différenciée » : « une méthodologie permettant à chaque individu de trouver la voie de sa formation et de l'appropriation des savoirs quelles que soient ses capacités cognitives méthodologie où l'apprenant devient acteur de son apprentissage. Or, c'est le profil pédagogique des apprenants qui détermine les différentes stratégies d'apprentissage » (Wambach, 2003 : 144), et « le degré de sensibilité aux outils utilisés » (Meirieu, 2004:114) dans une situation d'enseignement/apprentissage. Nous allons donc postuler que l'utilisation d'un logiciel éducatif n'est ni un modèle acquisitionnel culturellement privilégié, ni une manière d'apprendre favorable pour les apprenants iraniens. Ce qui nous amène, d'après le plan psychologique vygotskien c'est-à-dire

« comment l'activité humaine sociale et mentale est organisée à travers des artefacts culturellement construits » (Lantolf, 2000 : 1), à s'interroger sur les motivations de nos apprenants à utiliser un logiciel éducatif du FLE.

2.4. Une approche interculturelle

Nous avons aussi choisi de mener notre recherche selon une approche méthodologique de type culturel/interculturelle, axée sur les représentations sociales d'un échantillon d'apprenants, pour rendre observable et vérifiable notre hypothèse de recherche. Nous posons en effet que l'enseignement/apprentissage des apprenants sont indissociables de la culture éducative spécifique dans laquelle ils évoluent, en l'occurrence celle de l'Iran : dans ce contexte multiculturel d'enseignement/apprentissage des langues étrangères caractérisé par un écartèlement entre « pédagogie traditionnelle » et cultures didactiques importées, la mise en place d'une démarche novatrice comme l'apprentissage d'une langue étrangère assisté par ordinateur (un logiciel éducatif du FLE) nécessite aussi une réflexion combinant analyse des résistances culturelles (par la prise en compte des représentations culturelles des apprenants). Car, comme le souligne Abric (1994 : 237 cité par Guichon, 2012-b : 39), « pour qu'une pratique sociale, même imposée, se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est-à-dire intégrée dans le système de valeurs, de croyances et de normes, soit en s'y adaptant, soit en le transformant. Toute contradiction entre les représentations sociales et des pratiques amène nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre ».

C'est ainsi, l'approche interculturelle constitue une des principales entrées de notre recherche dans la complexité des phénomènes et un des principaux parti-pris méthodologiques investis. Nous allons définir l'interculturel, mais il faudrait aussi donner une définition de la culture, cette tâche sera accomplie au chapitre VI.

D'après Denis (2005 : 44), l'« interculturel - ou plus exactement l'interculturalité - est donc, avant tout, la rencontre entre des individus qui évoluent dans deux cultures au moins et sont amenés à se construire un système de références qui ne relèvent entièrement ni de l'une ni de l'autre, mais d'un troisième point, lieu d'interaction entre les cultures en présence. » Pour Abdallah-Pretceille et Porcher (1996), l'interculturel est « une circulation, un partage » qui permet l'enrichissement par les différences ou comme « un mode d'approche des rencontres entre cultures [...], entre civilisations, par l'intermédiaire des individus ». (Blanchet, 1995 : 175)

Denis (2005 : 43), distingue « interculturel » et « cross-cultural ». Ce dernier terme se base selon elle « sur les recherches comparatives entre différentes cultures, travaux

ethnographiques à l'appui, alors que ceux portant sur l'interculturel prennent en compte les conséquences des rencontres entre les cultures dans une dimension interactionniste ». Pour cette chercheuse, l'interculturel, « postule l'interaction, la confrontation mais aussi l'intégration d'autres catégories. L'interculturel accepte résolument le métissage. Il va au-delà d'une simple analyse des différences et présume l'implication de l'individu dans la découverte de l'Autre. L'interculturel – l'accent porte sur « inter » plutôt que sur « culturel » - est un pont que l'on jette vers l'Autre et, en ce sens, il relève d'une construction, d'une création ». (Ibid.43-44)

Comme on peut le constater, l'utilisation de l'approche interculturelle dans notre recherche se justifie par le fait que toute situation pédagogique médiatisée « est de fait interculturelle puisqu'elle met en relation deux systèmes (ou plus) de significations [culturelles] ; sa finalité n'est justement pas une connaissance mais une compréhension de la culture autre » (Blanchet, 1995 : 175), au moins partiellement des schèmes culturels différents. Pour Blanchet & Lounici (2007), l'approche interculturelle est pluraliste et se définit comme : « chacun est soi-même, évolutif sans doute, mais sans jamais pouvoir être l'Autre ». C'est ainsi, une approche interculturelle permet une « posture intellectuelle (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses) ». (p.17)

On remarque qu'une approche interculturelle peut être une manière d'aborder les phénomènes humains dans les dimensions sociales et culturelles de la genèse des interactions et comportements des individus face à une culture autre. Selon cette approche les acteurs sociaux sont abordés comme des êtres culturels c'est-à-dire des personnes dont les comportements sont en grande partie déterminés par leur culture. Dans cette approche, la culture est alors envisagée comme le construit unique et constitutif de tout ce qui fait homme l'humain, intégrant l'ensemble de ses expériences, représentations, croyances, symboles, rites, etc. Ce positionnement insiste sur l'idée d'Abdallah-Pretceille (1996) pour qui la pédagogie interculturelle s'amène à « un mode de perception et d'appropriation de questions pédagogiques et éducatives, à une problématisation spécifique définie par certains axes ». (p.159)

C'est ainsi, Denis (2005 : 43) nous conduit vers une « perspective de compréhension de l'Autre plutôt que d'explication de son comportement par la variable culturelle. L'accent doit être mis sur la complexité qui caractérise la culture, sur la pluralité et la variation des perspectives qu'elle engendre, sur la relativité du fait culturel, c'est-à-dire sur les contradictions, les incohérences, l'imprévisibilité des situations dans lesquelles la culture est

englobée ». Le but d'une approche interculturelle selon Abdallah-Pretceille (1996), est de mettre l'accent sur les rapports que le 'je' (individuel ou collectif) entretient avec autrui.

L'utilisation d'un logiciel éducatif du FLE par les apprenants iraniens va être abordée sous cet angle, selon une perspective interculturelle ici développée. Puisque l'approche interculturelle nous semble valide et pertinente non seulement en didactique des langues étrangères mais pour toute recherche en TICE.

Dans le premier chapitre, nous avons essayé de définir le concept de la culture éducative iranienne ce qui nous permet à la suite de notre recherche d'avoir une hypothèse vérifiable, dans ses dimensions macro et micro pour un dispositif médiatisé. Le test empirique réalisé sur la base des questionnaires et des entretiens vont être conçus dans le but de collecter et d'exploiter des données permettant d'analyser les obstacles, les résistances et les facteurs favorables à une mise en pratique de l'apprentissage d'une langue étrangère assisté par ordinateur en contexte iranien. Et puis, la confrontation entre les résultats obtenus et l'hypothèse de départ ont pour objectif final l'établissement de préconisations en matière du rôle des éléments culturels/interculturels, axée sur l'analyse des représentations positives et négatives des apprenants, en tant que facteurs d'évolution du dispositif.

La suite de recherche se donne pour objectif la présentation des méthodes de notre travail.

3. Méthodes et Méthodologies

Nous allons maintenant voir quelques définitions de la méthode et la méthodologie. Dortier (2008-b) définit la méthode comme une démarche générale de la pensée dans le domaine scientifique qui permet d' « appréhender la complexité des phénomènes humains » (Morin, 1986 : 27), à travers « une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologique, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé ». (Galisson & Coste, 1988 : 341)

Dans ce sens, la méthode, d'après Mucchielli (2004-c : 213), prend le sens de « mise en œuvre de la méthodologie », « technique d'investigation propre à la recherche. On parle ainsi de méthodes quantitatives (sondage, questionnaire, comparaison statistique, les tests d'intelligence, etc.) ou qualitatives (récit de vie, observation participante, l'entretien non directif, etc.). » (Dortier, 2008-b : 461)

Dans le domaine didactique, d'après Puren (1988 : 17), la méthode comme « un ensemble de procédés et de techniques (...) visant à susciter (...) un comportement ou une activité déterminée ». Pour elle, la « méthode » est à la fois un principe unique, l'objectif correspondant, et l'ensemble des procédés (i.e. moyens de mise en œuvre) possibles correspondants. (Puren, 2011: 286)

En ce qui concerne la méthodologie, De Robillard (2011 : 21), la définit comme « le savoir, les réflexions (*logos*), sur la méthode, les formes d'action, praxis ». La méthodologie est donc une : « réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche » (Mucchielli, 2004-b : 151). Alors, la méthodologie permet « à partir d'un corps de principes ou de repères reconnus, de construire une action (de recherche pour nous ici) adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place ». (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 3)

Dans le domaine didactique d'après Galisson et Coste (1988 : 342-343), la méthodologie est une « analyse des méthodes dans leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leurs techniques. [...] Ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode et qui alimente la méthodologie générale, laquelle a pour objectif de remettre constamment sur le chantier une doctrine capable de rendre l'enseignement des langues de plus en plus efficace. »

En ce qui concerne cette recherche, la démarche méthodologique adoptée a été déterminée par le cadre conceptuel, à savoir la théorie socioculturelle avec une approche interculturelle. Les chercheurs en théorie socioculturelle (Kuutti, 1995 ; Engeström, 1987) les chercheurs en cognition située (Lave & Wenger 1991 ; Scardamalia & Bereiter, 1994), en cognition distribuée (Hutchins, 1995, Rogers, 2005) et socialement partagée (Resnick, 1991) favorisent une approche herméneutique qui permet d'intégrer le fait et sa signification, la vision subjective d'un acteur et celle objectivée, incorporée et stabilisée dans des objets et des artefacts. Ces approches théoriques convergent en une perspective herméneutique quant à l'analyse d'une situation intégrant individus et environnement humain et matériel.

Il semble apparaître deux obstacles fondamentaux dans une situation d'enseignement/apprentissage et de formation médiatisée, quand il s'agit d'examiner conjointement les propriétés humaines et matérielles. Le premier concerne le dualisme technique/social qui d'un côté relève d'un technocentrisme en négligeant les aspects sociaux de l'apprentissage, de l'autre côté minimise le rôle des outils médiateurs par rapport aux interactions sociales. Le deuxième obstacle porte sur l'adoption d'une perspective holistique. Et il y a donc un manque de cohérence et de rigueur scientifique, quand il s'agit d'englober

toutes les variables qui influent sur une situation analysée. C'est ainsi, notre enjeu méthodologique majeur consiste à prendre en considération l'importance des facteurs contextuels sans pour autant perdre de vue la problématique initiale de recherche. Une solution à cet écueil méthodologique consiste en la triangulation des données qui permet de mettre en parallèle des données obtenues par des méthodes différentes.

On constate que ces dernières années, il y a de plus en plus d'études qui font appel à des méthodes d'analyse de données permettant une mise en parallèle des sources multiples de données comme garantie d'une meilleure validité des résultats de la recherche. Pour Johnson et Onwuegbuzie (2004) les recherches utilisant des méthodes « mixtes », (mixed methods research) constituent le nouveau paradigme scientifique qui se place à l'intersection des méthodes quantitatives et qualitatives et qui vise à augmenter la confiance dans les résultats par l'éclairage d'un seul fait sous plusieurs angles. La méthodologie triangulaire d'après Van der Maren (1999 cité par Mottier Lopez et Allal, 2010) s'inscrit dans cette logique de croisement de données plurielles. Des chercheurs comme Charlier (2002) pensent que cette démarche est assez adaptée à l'examen des situations d'apprentissage médiatisées.

Selon Van der Maren (1999 cité par Mottier Lopez et Allal, 2010) la triangulation vise à identifier les différents types de données et à les catégoriser pour finalement les mettre en relation et en tirer des interprétations. A cet égard, l'auteur classe les différentes sources de données en trois catégories. La première réunit les données invoquées qui regroupent des éléments constitués indépendamment des expérimentateurs (par exemple documents d'archives etc.). La deuxième concerne les données suscitées et englobe tout élément obtenu dans une situation d'interaction (récits de vie, entretiens etc.). La troisième catégorie, celle des données provoquées, contient les données produites dans un contexte prédéfini, elles sont donc conditionnées par le contexte de l'expérimentation (sondages, questionnaires, tests, etc.).

Il faut ajouter qu'il y a plusieurs modes de triangulation, comme le rappel Lien (2003) : la triangulation référentielle, la triangulation opérationnelle et la triangulation méthodologique. La triangulation référentielle a recours à plusieurs groupes d'individus comme sources de données ; la triangulation opérationnelle a recours à plus d'un investigateur dans un processus de recherche; la triangulation méthodologique fait référence à l'utilisation des méthodes de recherches différentes dans le but de rehausser la crédibilité des résultats. C'est ce dernier type de triangulation que nous adopterons dans le cadre de notre analyse.

Il nous semble que nos données quantitatives, tels que les questionnaires, ne sont pas suffisantes pour classer ce modèle dans le paradigme expérimental. Pourtant, ces éléments d'ordre quantitatif servent à contrebalancer l'effet des données uniquement qualitatives

comme les observations et les entretiens. Et comme l'affirment Paillé et Mucchielli (2003), c'est la mise en relation d'une information avec d'autres informations qui lui donne le sens ; c'est dans ce sens que nous tenterons d'analyser le rôle de la culture éducative et les éléments culturels dans un dispositif médiatisé.

3.1. Le type de recherche

Selon Byram (2011-b : 41), « les représentations répandues des relations entre enseignement et recherche sont influencées par les relations entre science fondamentale et technologie : la recherche y précèderait l'enseignement et celui-ci s'efforcerait de présenter les résultats de la recherche ». Le rôle de la recherche en didactique est alors de faciliter ce processus. Mais quel(s) type(s) de recherche peut-on faire dans un dispositif médiatisé ?

Dans le domaine de la didactique des langues et du français en particulier, pour les chercheurs d'après Crinon & al. (2000), une recherche se caractérise par son objectif, et ils en voient quatre : décrire, théoriser, expliquer ou transformer ; sa méthodologie, elle-même sous-divisée en démarche et mode d'investigation. Donc, il y a deux caractéristiques nécessaires d'une activité de recherche, tout d'abord, l'utilisation d'une démarche et puis des modes d'investigation appropriés. On constate que les choses se compliquent encore lorsqu'on étudie le domaine des technologies éducatives où les références disciplinaires comme la psychologie cognitive, la sémantique, la psychologie sociale, la sociologie, et s'y ajoute l'informatique. C'est pour cette raison que les recherches utilisent une grande diversité de méthodes, qui va de l'expérimentation à l'entretien, en passant par les méthodes quasi expérimentales, l'analyse de protocoles individuels, l'enquête ou l'observation de comportements induits. Alors, des recherches s'intéressent plus à la nature spécifique des effets des TIC, et à ce qui détermine ces différents effets : les facteurs liés aux systèmes eux-mêmes, mais aussi les facteurs liés aux sujets ou encore aux contextes pédagogiques.

C'est ainsi que les recherches de type expérimental, selon Legros & al, (2002), nous permettent en effet de tester des modèles de fonctionnement cognitif et d'accéder à des informations sur le rôle de tel ou tel facteur. Alors que les recherches qualitatives de type ethnographique nous permettent de leur côté de saisir la complexité du fonctionnement d'une classe ou d'un groupe d'apprentissage, d'observer finement les conditions de l'apprentissage et de faire des hypothèses nouvelles. En effet, des enquêtes et des entretiens permettent d'y ajouter une dimension des représentations que les sujets se font de leur activité d'apprentissage.

Dans ce cas, la recherche empirique en éducation peut être analysée, en trois éléments :

- « Les recherches qui cherchent à établir des explications en termes de causes et d'effets ;
- Celles qui cherchent à comprendre l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation ;
- Et celles qui cherchent à impulser des changements dans une certaine direction ». (Byram, 2011-b : 42)

Ces trois types d'approches nous semblent pertinents pour les dimensions cultuelles des enseignements de langue du fait de leur nature foncièrement novatrice. Par exemple, selon cet auteur, « des recherches du premier type ont pour objectif d'enquêter sur les relations causales possibles entre l'apprentissage des langues étrangères et les attitudes envers d'autres personnes ou d'autres groupes culturels. D'autres travaux cherchent à comprendre, de l'intérieur, l'expérience des apprenants d'autres cultures et d'autres groupes. Le troisième type de recherche concerne le développement de curriculums et de méthodes pour enseigner la compétence interculturelle ou encore les politiques éducatives relatives à l'enseignement et à l'évaluation ». (Ibid.)

Le cadre théorique et méthodologique de notre recherche est basé sur la théorie socioculturelle mais en ce qui concerne la compétence interculturelle, nous nous interrogeons pour savoir si la culture des apprenants d'un pays comme Iran doit occuper une place centrale dans l'enseignement/apprentissage assisté par ordinateur afin de permettre une compétence interculturelle. Pour donner des réponses à de telle question, nous utilisons deux méthodes : qualitative et descriptive dans notre recherche.

3.2. Une méthode qualitative

Une méthode qualitative de recherche selon Mucchielli (2004-b : 151) est « une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'expliciter, en compréhension, un phénomène humain ou social. La réflexion méthodologique, en recherche qualitative, débouche donc sur la définition d'un programme d'utilisation d'outils et de techniques de recueil et d'analyse qualitatives (et autres). » Donc, pour cet auteur « Une méthode qualitative est une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes » (Mucchielli, 2004-c :

212). L'important est alors de reconstituer et de relier les significations qui émergent dans un contexte humain et matériel donné.

Les méthodes qualitatives, selon Paillé (2004-a : 227), n'impliquent « à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents ». La recherche qualitative est « directe, la médiation avec les sujets de l'étude s'effectuant le plus souvent à travers le langage commun, sans moyen technique » (Paillé, 2004-b : 189). « Les données ne sont pas soumises à un traitement quantitatif, mais à l'analyse subjective du chercheur. Les principales méthodes et techniques qualitatives sont l'entretien (non directif) l'observation participante, l'histoire de vie et les tests projectifs » (Dortier, 2008-a : 593). Il est à ajouter que la spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif.

La recherche qualitative « inclut une cueillette de données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents » (Paillé, 2004-a : 226). Ce qui permet une « construction » des données plutôt que de « cueillette », d'après Perrin-Glorian & Reuter (2006).

Les entretiens sont utilisés soit avec un échantillon représentatif d'apprenants soit avec des enseignants (par exemple, Fisher & Churach, 1998). La taille de l'échantillon peut être très réduite, allant de deux sujets (chez Herrington & Oliver, 1999) à un nombre plus important (43 chez Fisher & Churach, 1998).

Utilisant une méthode qualitative, notre recherche a construit ses données par un dispositif d'entretiens, dispositif élaboré et mené selon une méthodologie ethnographique avec un échantillon de 30 étudiants. Notre entretien avec les apprenants se fait sous forme des questions ouvertes ; l'entretien vise à faire s'entretenir l'apprenant sur son parcours, certains aspects de sa pratique, ses représentations… dans une approche où les questions sont prises comme des éléments déclencheurs de la parole, de l'échange. On utilise les entretiens orientés sur le système technique, sur l'objet à connaître (la langue), sur autrui ou sur soi (éléments culturels/interculturels), avant, pendant et/ou après l'apprentissage. Ce corpus a été complété par des observations participantes in situ de l'apprenant dans le dispositif.

La méthode qualitative permet à notre enquête d'analyser les représentations que les apprenants construisent ou activent au cours de leur apprentissage du FLE dans un dispositif médiatisé, et donc peut-être de donner des conseils d'adaptation des outils (dans notre cas des

logiciels éducatifs du FLE) en fonction de la demande et des besoins des apprenants de notre échantillon.

3.2.1. L'entretien

Notre recherche se définit comme une recherche de terrain, et l'entretien entre en concordance avec cet engagement. Nous avons essayé de réaliser les entretiens dans le dispositif ce qui nous a apporté de très grand nombre d'informations sur les représentations des apprenants iraniens face à un logiciel du FLE. Le recours aux entretiens nous donne la possibilité d'entrer dans l'échange en présentiel. Parce que nous avons remarqué qu'un questionnaire provoque seulement une réponse, mais l'entretien fait construire un discours avec l'apprenant. Et ces discours recueillis par entretien sont co-construits par le prolongement d'une expérience concrète avec l'outil (logiciel éducatif).

Il est à remarquer que l'entretien nous offre un contact, un échange en temps réel avec l'apprenant/utilisateur ce qui permet d'approcher plus facilement, avec plus de justesse, les positionnements des apprenants dans le dispositif. Et puis, l'entretien nous paraît comme un mode d'interaction plus libre, plus ouvert et permet d'approfondir un aspect donné du discours de l'enquêté en reformulant, en insistant sur un point précis, possibilités que n'offrent pas le questionnaire. Parce que les données issues de questionnaire sont plus ambiguës, sujettes à des interprétations variées car l'enquêteur demeure seul ou presque face à une trace écrite qui ne peut que traduire approximativement la mentalité, le discours, les représentations, croyances de l'enquêté(e).

3.2.2. Les observations pour comprendre des représentations

Une part importante des entretiens a été consacrée aux représentations des apprenants. L'enquête visait à faire émerger les représentations relatives à l'enseignement/apprentissage assisté par ordinateur, l'objet la langue française, la culture de L1 et L2. Pour compléter la compréhension des représentations des apprenants, nous avons recouru aux observations des sujets dans le dispositif médiatisé. Parce que comme nous soulignent Beacco & Byram (2003 : 69), la représentation est une « connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Cette notion est souvent rapprochée d'autres comme : stéréotype, cliché ou préjugé ».

Pour Mannoni (2010: 5), les représentations sociales « sont à la base de notre vie psychique, [...] C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain ». Les représentations

déterminent donc « les comportements de leurs porteurs dont elles sont le moteur référentiel, la matrice » (Ibid. : 66). Ainsi, selon Castellotti (2009-a : 139), le « travail sur et avec les représentations constitue alors pour les didacticiens des langues un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'appropriation des langues et pour réfléchir à la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées. » parce que les représentations « sont des éléments-clés de compréhension des sujets car elles exposent leurs croyances, discours, pensées, positionnements et leur analyse permet de pénétrer empathiquement la psyché des apprenants » (Ibid.). Les représentations sont ainsi des observables-ressources extrêmement riches pour le travail de compréhension des sujets.

Il est donc pertinent de considérer les représentations comme des formes transitoires de connaissance (Carlo : 1998) : « Les représentations sont les connaissances » (Blanchet, 2007-b : 44). Ils sont inévitables, inéluctables (Idem). Il semble juste d'envisager les représentations comme un stade premier ou intermédiaire d'élaboration du savoir, de la connaissance.

En effet, si l'on dit « les Français » à un sujet, de nombreuses informations vont nécessairement lui venir à l'esprit. Cette personne va, de par ses expériences de vie, ses expositions aux médias, etc. rapatrier mentalement tout un ensemble de traits définitoires, de caractéristiques spécifiques au groupe national mentionné. Étant donné l'importance représentations d'une langue étrangère dans la genèse des usages -des logiciels ici-, le travail d'analyse des représentations des sujets étudiés promettaient d'être fructueux. En effet nous soulignons avec Castellotti et Moore (2008 : 211), la nécessité « d'ancrer toute réflexion didactique, entrevue comme une forme de l'action sociale, dans le tissu complexe des idéologies locales et des « toiles de savoirs, de connaissances et de conséquences matérielles et symboliques » (Heller, 2002 : 12) dont elle ne peut qu'être indissociable. »

Ainsi, l'étude des représentations des apprenants d'une langue étrangère dans un dispositif médiatisé nous permet, sur le plan culturel (culture d'apprentissage) de mieux analyser leur réaction face à un outil informatique, et sur le plan interculturel de préciser leur compréhension de l'Autre.

Il est à signaler que l'utilisation des techniques d'interrogation directe pose des problèmes dans un dispositif, c'est-à-dire que rien ne permet d'assurer que les apprenants ont un accès direct et non ambigu à leurs représentations initiales et aux processus ou ils ne peuvent pas bien les exprimer. Pour combler cette lacune, on peut utiliser des mesures complémentaires et alternatives. Par exemple, la motivation est non seulement évaluée à partir de réponses à des questionnaires plus ou moins directs, mais aussi par l'observation des comportements (l'autonomie) et des états mentaux qu'elle provoque (sentiment de confiance

en soi dans le dispositif). C'est ainsi, dans notre démarche, nous profitons des observations des comportements d'apprenants et de leur motivation dans un dispositif médiatisé pour vérifier les représentations des apprenants face à un logiciel éducatif du FLE.

3.3. Une méthode descriptive

Comme nous avons déjà expliqué, une méthode qualitative nous mène plutôt à une théorie et non à une argumentation. Ainsi, l'analyse des données a pour le but de décrire ou de théoriser un processus et non la saisie de résultats et l'explication des causes. Nous pensons qu'une méthode descriptive peut être la réponse à un certain nombre de questions de cette recherche sur différents plans : méthodologique et didactique (contextualisation de la didactique et des supports pédagogiques). Cet acte de décrire est une « posture descriptive » qui, d'après Rispail (2005), exige des limites en ce qui concerne les objets de recherche et ses objectifs. Il insiste sur l'idée que cette posture descriptive est en elle-même une action, parce qu'elle porte un regard loin de toute objectivité et choisit une direction précise afin de mettre en mots –tous actes qui agissent et influencent sur les objets sociaux dans leur contexte.

On peut dire que la compréhension des phénomènes est le but d'une recherche qualitative, et pour ce faire, il faut bien décrire des phénomènes et leur contexte de manière approfondie. Une description des phénomènes dans leur contexte d'appartenance évite toutes explications superficielles. Parce que d'après Morin et Le Moigne, (2001) une description des contextes dans lesquels des phénomènes se réalisent aide le chercheur à comprendre les phénomènes.

Dans cet esprit, nous avons commencé notre recherche dès le premier chapitre par une description du contexte d'enseignement/apprentissage des langues et du français en particulier et puis le contexte sociétal des TIC en Iran. Et la suite de recherche se donne pour objectif de décrire (selon une méthode descriptive) les représentations des apprenants iraniens (selon leur culture éducative et leur culture L1) face un logiciel éducatif du FLE.

La recherche se poursuit avec sa problématique et ses hypothèses afin de tracer les objectifs de cette enquête.

4. Problématique de la recherche

Cette recherche a pour but de s'interroger sur les potentialités des logiciels éducatifs en classe de Français Langue Étrangère (FLE) lors de l'enseignement/apprentissage de la langue française et aussi de la culture et / ou civilisation aux étudiants. Pour vérifier et contrôler notre hypothèse de départ, relevant des domaines, d'une part, des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), et d'autre part, de la didactique des langues. On propose, lors de séances en présentiel, d'utiliser des logiciels éducatifs comme support pédagogique. Le contenu de ces séances est axé sur une approche culturelle. D'abord, cette étude traite, tout en s'appuyant sur les fondements de la didactique des langues, de différents repères TIC et des approches culturelles liées aux TIC. Ensuite, nous présentons l'expérimentation réalisée au cours de l'année académique 2009-2010 et les résultats obtenus. Enfin, nous discutons des avantages d'une telle approche de l'enseignement / apprentissage de la langue et la place des éléments culturels, de la valeur ajoutée des logiciels éducatifs et des pistes pédagogiques pour une recherche future.

L'intérêt pour logiciel éducatif en tant qu'outil pouvant élargir la panoplie de supports pédagogiques utilisés dans l'enseignement classique de Français Langue Étrangère (FLE), nous a poussé à mettre en place des cours intégrant des logiciels.

En fonction du cadre général de la recherche, ce travail a pour objectif d'apporter des éléments de réponse aux questions principales qui constitueront le fil conducteur de notre analyse.

Le sujet de l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage de langue étant relativement vaste, plusieurs thèmes de réflexion nous sont venus à l'esprit.

La première question est relative à la nature des TIC :

> **Q 1** : Quelle est la place des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE sur le terrain iranien ?

Cette question que nous avons traitée majoritairement dans le chapitre II a porté sur les spécificités des TIC et l'apparition de l'informatique pédagogique sur le terrain en insistant sur une démarche pédagogique telle qu'elle doit mettre en place, c'est-à-dire une réflexion sur les changements survenus par les TIC dans le cours traditionnel.

Ensuite, nous nous sommes intéressé aux typologies des logiciels éducatifs du FLE sur le terrain iranien dans le chapitre IV. D'un point de vue théorique, le logiciel peut être un bon

outil pour apprendre une langue étrangère grâce à son potentiel cognitif. Un logiciel éducatif devrait donc rassembler ce dont l'apprenant a besoin, pouvant selon son contenu assumer à la fois les rôles de grammaire, de dictionnaire, de Portfolio, d'outil d'auto-évaluation, etc. Il devrait donc rassembler l'ensemble des savoirs et savoir-faire linguistiques et communicatifs ou savoir-être nécessaire pour atteindre ses objectifs pédagogiques, qu'ils soient de pouvoir communiquer, il met à disposition les différents canaux (audio, visuel etc.) pour y parvenir. Alors que pour la plupart des apprenants iraniens, un manuel constitue un soutien psychologique, il agit sur les étudiants, sur leur psyché. Est-ce qu'un logiciel éducatif de langue étrangère peut aussi constituer un soutien psychologique ? Et permet aux apprenants de se libérer de leur culture d'apprentissage et favorise une autonomisation ? Il est associé à la deuxième question :

> **Q 2** : Est-ce les logiciels répandus sur le marché iranien avec une approche « universaliste » peuvent répondre aux besoins des apprenants en considérant leur culture d'apprentissage ?

Cette question que nous développerons dans le chapitre V à la lumière des réflexions des chapitres I, II portant sur la culture d'apprentissage des langues étrangères des apprenants iraniens, analysera les réactions et les représentations des apprenants face à un logiciel éducatif du FLE.

Ainsi, le troisième pilier de notre recherche concernera les effets des éléments culturels/interculturels sur la démarche d'apprentissage (savoir-faire et interculturalité). Notre analyse se concentre sur l'utilisation d'un logiciel éducatif du FLE considérant les éléments culturels de la langue maternelle et cible. La question peut se formuler donc de la manière suivante :

> **Q 3** : Quel est le rôle des éléments culturels/interculturelles dans un environnement d'apprentissage multimédia ?

Pour compléter la réflexion autour du rôle des éléments culturels/interculturels des logiciels éducatifs du FLE dans les apprentissages, le chapitre VI aura pour objet une analyse des besoins culturels/interculturels des apprenants iraniens dans un environnement multimédia considérant leur culture.

Ces questions nous ont amené à réfléchir sur les hypothèses de la recherche.

4.1. Hypothèses de la recherche

Notre problématique de départ prend sa source dans le constat suivant : tandis que des études ont confirmé que les processus cognitifs d'individu se forment dans le rapport à l'autre et dans le rapport aux artefacts de son contexte, on remarque que des recherches qui examinent la double dimension de médiation sociale et technologique dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère considérant les éléments culturels des utilisateurs/apprenants sont peu nombreuses. On voit que les recherches en sciences de l'éducation se focalisent plutôt sur la nature sociale des apprentissages que sur le rôle des artefacts, alors que celles en informatique accordent une importance particulière aux aspects instrumentaux[11]. C'est ainsi, la place de la médiation humaine[12] et les caractéristiques (culture éducative et la culture) des acteurs dans une situation d'apprentissage médiatisé d'une langue étrangère sont ignorées.

L'intégration des TIC (dans notre cas un logiciel éducatif) dans un cours de langue étrangère exige un apport théorique inspiré de différentes disciplines (didactique des langues, sociologie et l'informatique, etc.). Nous avons ainsi esquissé à grands traits le cadre théorique de référence : la théorie socioculturelle avec une approche interculturelle et nous avons identifié d'autres domaines scientifiques qui vont nourrir nos réflexions épistémologiques : le champ des Apprentissages Assistés par Ordinateur, sciences du langage et psychologie, ceux-ci sont aussi une source théorique très utile pour notre recherche.

Notre recherche se trouve dans le domaine des sciences du langage et plus précisément de la didactique du FLE. Il est à noter que le champ dit de la « didactique des langues et des cultures n'est pas de nature foncièrement épistémologique, mais il correspond à un ensemble des domaines d'intervention sociaux, ceux de l'enseignement des langues, sous toutes ses formes, et des politiques linguistiques éducatives ». (Beacco, 2010-a : 31)

Dans le cadre théorique et méthodologique retenu, nous posons :

- **La première hypothèse** que si, dans un contexte d'enseignement tel qu'il fonctionne en Iran (sur des bases plutôt traditionnelles), un concept novateur tel que l'apprentissage par

[11] L'instrumentation désigne l'association des intentions des acteurs et des propriétés des artefacts. Pour P. Rabardel (1995 : 12), initiateur de ce concept, « les processus d'instrumentation sont relatifs au sujet, à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée ».

[12] La médiation est un terme « réservé à des sujets-acteurs sociaux et à l'intervention qu'ils exercent en vue d'aider un ou des partenaires à négocier ou résoudre une difficulté ou un conflit » (Linard, citée par Bélisle, 2003 : 22). Cette notion s'oppose à la médiatisation, « terme réservé à des objets physiques et à l'opération techno-sémiotique de transcodage d'un message en un autre mode d'expression ». (Ibid.)

ordinateur se résume à l'application de simples outils, sans intégration des représentations des apprenants, alors celles-ci pourraient influencer/bloquer le processus d'apprentissage culturellement ancrée, en dépit de point de vue positif d'un outil informatique importé. En d'autres termes, notre étude, menée dans un contexte spécifique mais que nous ne considérons pas comme étant unique (en ce que la culture éducative iranienne partage des traits communs avec celle d'autres pays), a pour but d'alimenter le domaine de recherche sur les représentations d'utilisation des nouvelles technologies éducatives. Les représentations des apprenants au début de la formation et qui pourraient se modifier pendant l'utilisation d'un logiciel éducatif. Nous faisons l'hypothèse que l'utilisation d'un logiciel apporte un changement « quasi positif» des représentations des apprenants, aussi par rapport à leurs motivations. Nous essayons de montrer que dans le domaine de l'apprentissage médiatisé d'une langue étrangère, la prise en compte des représentations des apprenants dans le dispositif est nécessaire comme un facteur de blocage ou un potentiel vecteur d'évolution dans le processus d'apprentissage. Sans cela, il nous semble illusoire de considérer que l'utilisation d'un outil informatique, comme un logiciel éducatif, conduira de fait à une véritable démarche d'apprentissage efficace dans le contexte iranien.

- **La deuxième hypothèse** se réfère donc à l'inadaptation des logiciels éducatifs du FLE au contexte culturel spécifiquement liée à la culture d'apprentissage iranienne. On peut dire que le domaine d'ELAO, au minimum dans les logiciels éducatifs de langues « à tendance universelle », a sous-estimé le contexte social et culturel dans lequel se situent les situations d'apprentissage. Il paraît nécessaire la prise en compte du contexte, voire de la culture éducative, dans la mise en place d'une démarche pédagogique nouvelle comme celle de l'enseignement/apprentissage par ordinateur.

- **Notre troisième hypothèse** est plus spécifiquement liée à la didactique et à l'impact de l'approche interculturelle employée pour la recherche. Notre travail en se référant au cadre théorique et méthodologique tente d'éprouver notamment cette hypothèse : au sein de l'emploi d'un logiciel éducatif pour des apprenants de langue étrangère, la médiatisation culturelle/interculturelle (de la langue et culture maternelles à la langue et culture étrangères) et la médiatisation technique constituent des entités inséparables et indispensables dans une situation d'apprentissage.

Nous voulons rappeler que notre étude a été menée sur un échantillon d'apprenants réduit. Néanmoins, nous cherchons à vérifier ces hypothèses considérant la culture éducative

des apprenants iraniens qui est un paramètre clé dans notre recherche afin d'analyser d'éventuelles convergences ou divergences des représentations dans un dispositif médiatisé. Donc, la culture (en sens générale et éducative) nous est ici précieuse pour mieux appréhender ce phénomène : comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre, l'Iran, pour des raisons socio-culturelles et historiques complexes, peut être considéré comme un pays où le poids de la tradition est incontestable, ce qui n'exclut paradoxalement pas une très forte attraction pour des nouvelles technologies. Nous souhaitons que les propos des apprenants de notre échantillon et l'expérimentation faite révèlent cet écartèlement supposé entre contraintes socioculturelles (qui se traduit dans la réalité des cours) et attrait pour la « modernité » qui devrait trouver « sa niche d'usage » (B. Gille, 1965) dans les pratiques pédagogiques des cours de langues étrangères.

4.2. Les objectifs de la recherche

En tenant compte des paroles de Philippe Blanchet (2011 : 9), que « la finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudies jusqu'là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés ». Nous souhaitons étudier le champ de l'utilisation des TIC et spécialement les logiciels existants du FLE, dans le but d'obtenir des informations de ceux-ci dans le contexte iranien, en faisant une expérimentation, et pour montrer et comprendre les limites et les problèmes rencontrés au niveau d'intégration de l'outil informatique dans un cours traditionnel. Nous avons postulé que l'utilisation des logiciels éducatifs en classe du FLE serait positive et intéressante pour rendre sensible des apprenants à l'intérêt d'avoir désormais accès à des nouveaux supports pédagogiques combinant le son, l'image et le texte d'une part pour apprendre une langue étrangère, à des connaissances culturelles grâce d'autre part. Il semble que varier les supports pédagogiques en classe du FLE pourrait augmenter la motivation et l'intérêt des apprenants iraniens pour l'apprentissage.

En utilisant un logiciel éducatif, nous voulions aborder la question de la culture étrangère (langue cible) dans un dispositif médiatisé afin de savoir que des activités proposées par le logiciel impliquent les apprenants dans la construction des connaissances culturelles, ce qui pourrait ouvrir ou renforcer le champ de l'apprentissage interculturel reconnu comme une nouvelle perspective, un nouveau paradigme de recherche en sciences de l'éducation (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002). Mais est-ce que le logiciel éducatif pouvait faciliter l'accès à ces savoirs et savoir-faire en culture de la langue cible sans prendre en considération

la culture de la langue maternelle des apprenants ? Ceci nous amène donc à la définition de cet objectif : nous souhaitons contribuer à l'étude d'une situation d'enseignement/apprentissage en français langue étrangère dans ses dimensions à la fois sociales et technologiques du contexte d'utilisation. Plus particulièrement, tandis que les éléments culturels de L2 ont leur place actuellement dans les logiciels éducatifs des langues étrangères, le contexte culturel et technologique de leur utilisation dans une situation d'apprentissage sont, en général, moins bien pris en considération.

Ainsi, l'un des axes de notre recherche consistait à rechercher et étudier les éléments essentiels qui dans le contexte iranien peuvent traduire les manques des logiciels éducatifs face aux réalités pédagogiques du terrain. Ce qui mène la recherche à une étude de l'adaptation des logiciels éducatifs du FLE au niveau culturel/interculturel par rapport à des situations d'enseignement/apprentissage iraniennes. Parce que l'une des principales hypothèses de la recherche pose que des logiciels éducatifs du FLE existants sur le marché à visée « universelle » se révéleraient inadaptés aux contextes pédagogiques et multiculturels iraniens. C'est ainsi, la recherche tente de vérifier l'inadaptation, partielle ou totale des logiciels éducatifs du FLE face à des situations d'enseignement/apprentissage iraniennes. Une analyse globale des éléments culturels et interculturels permettrait aussi de formuler quelques propositions pour des logiciels éducatifs du FLE à l'usage des apprenants iraniens.

Conclusion

Nous avons entamé ce chapitre en définissant le terme du contexte ce qui nous sert pour décrire le contexte de cette recherche dans sa réalité et sa complexité actuelle. Et pour s'approcher de cette réalité sociale, nous avons pris la théorie socioculturelle comme la colonne vertébrale.

La théorie socioculturelle a été étudiée dans son sens général, et nous avons essayé de montrer son lien théorique avec les nouvelles technologies et l'ALAO en particulier et de l'utiliser comme le cadre principal de cette enquête. Une analyse des paramètres socioculturels nous a permis de rappeler quelques éléments fondamentaux qui pourraient influencer un contexte d'enseignement/apprentissage des langues. À travers ces explications, nous avons posé des questions concernant un dispositif médiatisé et le rôle des éléments culturels.

Une présentation de l'approche interculturelle nous a apparue nécessaire parce qu'en parlant des éléments culturels, il faut aussi préciser la place des éléments interculturels. Pour ce faire, nous avons ensuite expliqué les méthodes et la méthodologie de ce travail. Utilisant une méthode qualitative et celle de descriptive, cette recherche va essayer de répondre à sa problématique en faisant des hypothèses et de tracer ses objectifs.

La partie suivante va se concentrer sur les logiciels éducatifs des langues étrangères et du FLE en particulier. Et puis, notre expérimentation sur le terrain iranien tentera de vérifier les hypothèses de cette enquête. Pour cela, le chapitre suivant va donner un aperçu des typologies des logiciels éducatifs de langues étrangères et une analyse de deux logiciels du FLE (Cd-rom) utilisés sur le terrain permettra d'entrer au vif du sujet d'utilisation des logiciels dans un cours du FLE en Iran.

DEUXIÈME PARTIE

Les apprenants iraniens face aux logiciels éducatifs du FLE

CHAPITRE IV

Logiciels éducatifs des langues et l'analyse de deux cédéroms du FLE

« Puisque la salle de classe est juste une petite partie du monde dans lequel l'apprenant est sensé utiliser la langue, il faut recourir à des moyens artificiels pour la transformer en une variété d'autres pièces ». (Newmark, 1979 : 163 cité par Bertin, 2001 : 120)

Introduction

Alors que le développement de l'informatique et des logiciels éducatifs a fait un bond dans la didactique des langues seconde/étrangère depuis les années 1980, ce n'était pas le cas des langues étrangères et du français en particulier sur le terrain iranien. Comme nous avons déjà vu dans le deuxième chapitre, il y a plusieurs raisons pour cette situation (II.5), il nous semble que l'un des obstacles d'utilisation de ces outils numériques dans le contexte pédagogique iranien est le manque d'une grille d'évaluation pédagogique pour des logiciels des langues et du FLE en particulier parce que le rôle que jouera l'ordinateur dans un dispositif dépendra tout d'abord des logiciels qu'on développera. On peut dire que l'évaluation du matériel didactique des langues étrangères est incontournable et on remarque qu'avec l'apparition du matériel technologique et numérique dans les cours, ces outils prennent une place importante ce qui nécessite des évaluations pédagogiques pour leur utilisation.

Aujourd'hui de nombreuses méthodes de langue étrangère et du FLE en particulier qui se trouvent sur le terrain proposent un environnement d'apprentissage virtuel accompagnant les matériaux modernes qu'elles proposent, il s'agit de cédéroms ou dévédéroms. Mais, ces nouveaux outils, selon nos observations, n'ont aucune place dans les cours du FLE en Iran. Rappelons que ce que les utilisateurs appellent souvent dans le langage quotidien cédérom ou dévédérom n'est, en tant que tel, qu'un support de stockage d'information numérique sur une galette de plastique. Ce qui nous intéresse sur cédérom ou dévédérom, c'est le logiciel.

Ce chapitre a pour objectif donc de présenter tout d'abord une typologie des logiciels éducatifs des langues étrangères et ensuite d'évaluer deux logiciels éducatifs du FLE (cédéroms) commercialisés sur le marché iranien alors que le manque des produits iraniens se ressent pour les langues étrangères et en particulier le FLE. Nous reprendrons les principaux axes de notre analyse sous forme d'un bilan synthétique à la fin de ce chapitre ce qui permettrait de montrer les contenus pédagogiques de ces cédéroms et ainsi de nous approcher de la problématique de recherche.

1. Les typologies des logiciels éducatifs

Nous allons maintenant présenter une typologie des logiciels éducatifs, ce qui nous permet à la suite de la recherche de faire un éventail des logiciels éducatifs utilisables en langues. Mais, avant tout, que signifie-t-il un logiciel éducatif ou un didacticiel ? Pour Bertin (2001 : 32), un outil d'enseignement est « un ensemble de leçons visant la transmission des connaissances : on parlera de tutoriels. À l'opposé, un outil d'apprentissage aura pour fonction essentielle d'initier un travail, une expérience, de la part d'un apprenant impliqué dans un processus de découverte et de réflexion : on utilisera alors le terme plus générique de didacticiel ». Donc, un didacticiel est un outil d'accompagnement pédagogique de l'enseignement. (Rouet 2006-a)

Pendant notre recherche nous avons remarqué qu'il n'existait pas, en Iran, une véritable production concernant les logiciels éducatifs (cédéroms ou dévédéroms) pour l'enseignement/apprentissage de la langue française. On a pu facilement constater que si pour l'enseignement/apprentissage de la langue anglaise les produits créés ou créés ailleurs sont nombreux, pour ce qui concerne la langue française la production n'existe pas et la présence des supports pédagogiques du FLE sur le marché reste très médiocre. Ce problème vient du nombre très restreint des clients iraniens de cette langue. (I.3)

C'est ainsi, nous remarquons que les discours sur les typologies et les grilles l'évaluation des logiciels éducatifs (cédéroms ou dévédéroms) des langues étrangères et notamment le français n'existent pas dans le pays à cause de leur utilisation très restreintes dans le système éducatif et la didactique des langues notamment. Il est à noter que la majorité de ces produits numériques sur le marché iranien sont produits ailleurs et ils sont souvent « multilingue » et avec une tendance « universaliste » qui prétendent pouvoir répondre aux besoins de tous les apprenants de différentes nations. Ce qui empêche les producteurs iraniens de fabriquer des logiciels éducatifs des langues étrangères.

On constate que ces dernières années dans les pays occidentaux différentes grilles de l'évaluation ont été utilisées afin d'évaluer le matériel didactique. Il y a aussi des classifications concernant des cédéroms ou dévédéroms. Parce que ces outils numériques occupent actuellement une place importante dans la vaste littérature concernant l'ELAO. Il nous semble donc indispensable de s'occuper tout d'abord d'un inventaire bref de certaines typologies représentatives des logiciels éducatifs (cédéroms ou dévédéroms) existants. C'est à partir de ces typologies que nous allons ensuite distinguer les types de logiciels de langue française sur le terrain iranien.

1.1. Les critères d'analyse des logiciels

Nous essayons d'aborder tout d'abord une typologie des logiciels existants. On constate que la diversité méthodologiques et objectives des logiciels et donc les différentes façons de les classer causent un problème. Parce que selon De Vries, (2001 :107) la pluralité et la diversité des logiciels proviennent du fait qu'il n'y a pas « des spécifications concrètes très variées et des fonctions très différentes pour combler le même besoin global c'est-à-dire de faire apprendre ».

Il y a plusieurs classifications des logiciels éducatifs qui permettent différents types de logiciels (Alessi & Trollip, 1991; Bruillard, 1997; Collis, 1996; Déro, 1996, cité par De Vries, 2001 :106, Bertin, 2001, Depover & al. 2009). On remarque que certaines de ces classifications sont basées d'après De Vries (2001 :106-107) sur la référence à « l'évolution historique » des logiciels, par exemple, du concept behavioriste des années 60 au concept cognitiviste et des approches communicatives, des « courants de recherche qui cherchent à créer des outils et à exploiter de nouvelles possibilités techniques de ceux qui étudient comment des objectifs pédagogiques peuvent être atteints ou encore des progrès technologiques avec des matériels plus performants ». Selon les classifications de De Vries, (2001), Bertin (2001) et Depover & al. (2009), les diverses sortes des logiciels proposés à l'heure actuelle dans l'enseignement des langues sont :

« 1. Les exerciseurs,
2. Les tutoriels,
3. Les logiciels-auteurs,
4. Les tuteurs intelligents,
5. Les simulateurs,
6. Les jeux,
7. Les logiciels d'apprentissage collaboratifs,
8. Les logiciels multimédia,
9. Les logiciels grand public et culturels. »

En ce qui concerne des logiciels multimédias qui forment actuellement une grande part des produits sur le marché, Lancien (1998) a fait une distinction entre les logiciels multimédias « hors ligne » : les logiciels (cédéroms ou dévédéroms) qui sont exploitables sans avoir besoin de connexion internet, et les logiciels multimédias « en ligne », qui ne sont

exploitables qu'à travers des réseaux internes ou externes (comme internet). Luc-Olivier Décoppet (2007), classifie deux catégories de logiciels multimédias : les logiciels « éducatifs » et les logiciels « grand public ». Les avantages de ces logiciels c'est qu'ils contiennent plusieurs médias sous un format numérique (texte, vidéo, son, image fixe, etc.) et sur le même support informatique (cédéroms ou dévédéroms) afin de pouvoir interagir entre eux : « multicanalité et multiréférentialité combinée » (Salengros, 2006). Dans le cadre de notre recherche nous analyserons deux logiciels éducatifs du FLE (cédéroms) « hors ligne ».

2. Les logiciels utilisables en langues

La typologie des logiciels éducatifs citée au-dessus nous permet d'entrer dans une présentation des logiciels utilisables en langues. On peut distinguer trois grandes familles d'applications : tout d'abord, ce sont des logiciels de langue qui « peuvent être « prêts à l'emploi » (didacticiels) ou « ouverts » (systèmes-auteur ou générateurs d'exercices) ; ces logiciels ou programmes dont l'objectif est d'aider à apprendre une langue » (Mangenot, 2002 : 132). En terme d'usage « par l'enseignant, ces logiciels ont un nombre déterminé d'exercices se présentant en un parcours imposé ou librement choisi » (Bélisle & al, 2006 : 174). Ils proposent ainsi un échange entre l'ordinateur et un utilisateur dans une perspective d'enseignement / apprentissage d'une langue. Ce sont le plus souvent des logiciels « finis ou fermés » notamment des logiciels éducatif « prêts à l'emploi » qu'on ne peut pas les modifier au niveau de contenu. Ils sont élaborés à partir des objectifs précis d'enseignement/apprentissage de langue et donc visent une /des compétences précises en langue. Grâce au contenu déjà préparé, ils ont donc la possibilité de remplacer ce qu'on appelle le « cours magistral ». En FLE, ces logiciels proposent des exercices et des activités d'apprentissage de la langue dans sa totalité visant les compétences. Certains logiciels comme les exerciseurs contiennent essentiellement des exercices autocorrectifs sur la langue comme la grammaire, le vocabulaire, etc. Quelques-uns comme les logiciels d'apprentissage collaboratifs, les logiciels multimédia se montrent plus communicatifs en favorisant l'entraînement de l'apprenant à la compréhension orale ou écrite en langue. D'autres offrent des simulations (des situations de communications virtuelles) qui visent à développer essentiellement la participation active de l'apprenant au processus de communication en langue étrangère. On remarque que dans la plupart de ces types de logiciels, les exercices

proposés sont plutôt basés sur le système formel de la langue et ne favorisent pas de véritables tâches permettant d'acquérir des savoir-faire en langue étrangère.

Deuxième famille, ce sont des logiciels qui ne relèvent pas de l'enseignement/apprentissage des langues (cédéroms-dévédéroms, jeux ou sites internet « grand public ») c'est-à-dire qu'ils ne sont pas construits précisément pour être utilisés dans les cours mais ils sont exploitables dans le cadre de « scénarios pédagogiques » (Hirschsprung, 2005). Nous constatons que ces dernières années avec le développement du Web.2.0, ce type de logiciels sous forme des produits culturels comme « visite virtuelle du Louvre », des sites d'information, des encyclopédies et des dictionnaires sont très répandus sur l'internet. Leur objectif est plutôt d'informer ou de faire découvrir des nouvelles, mais ils ont la possibilité d'être utilisés pour enseigner/apprendre la langue étrangère.

La dernière famille, ce sont des logiciels qui permettent la création et/ou la communication multimédia. Ces logiciels dont l'objectif est d'amener à créer une histoire ou de simuler une situation comme « Versailles, complot à la Cour du Roi Soleil » et « Sims ». Il s'agit des jeux, des histoires interactives, des livres interactifs et des logiciels d'écriture (Microsoft Office, Libre Office, etc.). Ces logiciels ne sont pas initialement destinés à l'apprentissage de la langue. Mais, ils sont très utilisés dans les cours des langues.

Pour résumer, la première catégorie comprend des ressources pédagogiques qui sont spécialement destinées à l'enseignement /apprentissage des langues étrangères (en ce qui nous concerne le FLE). Les autres catégories regroupent des produits grand public qui peuvent être utilisés dans une démarche pédagogique alors qu'ils ne sont pas conçus par nature à des fins pédagogiques.

À la suite, nous allons répondre à cette question : Quels types de logiciels du FLE sont présents sur le marché et utilisés en contexte iranien d'enseignement /apprentissage des langues étrangères ?

2.1. Le marché des logiciels

L'un des premiers facteurs qui détermine la nature des logiciels de langues étrangères est économique. Comme nous l'indique Zarate (1995), les outils d'enseignement/apprentissage sont d'abord des produits qui n'existent que s'ils s'inscrivent dans la logique d'un marché parce qu'ils sont produits pour être vendus. Alors, les logiciels éducatifs comme des produits sont concernés par le marché. C'est ainsi, un certain nombre de conditions économiques doivent être réunies pour que les logiciels éducatifs du FLE puissent trouver leur public à l'étranger et que les éditeurs et les producteurs lancent un logiciel sur un marché.

En ce qui concerne le contexte iranien, nous constatons que :

- Le français comme langue étrangère n'est pas suffisamment présent et enseigné dans le système éducatif et puis,
- Le pouvoir d'achat des apprenants n'est pas suffisant pour acheter les dernières versions originales des logiciels éducatifs du FLE ;
- A part cela, les apprenants et les enseignants iraniens n'ont pas l'habitude (culture éducative) d'acheter et/ou d'utiliser ces outils numériques.

Donc, on aperçoit bien que le contexte économique et culture iranien n'est pas assez favorable aux logiciels éducatifs du FLE. Les distributeurs se trouvent souvent dans les grandes villes ou sur internet seraient obligés de vendre ces produits au rabais par rapport au prix catalogue. Ainsi un logiciel du FLE vendu 70 euros en France sera vendu 10 euros dans le pays. Cette vente au rabais serait le seul moyen de rendre les logiciels accessible aux clients iraniens et d'empêcher un piratage. Il convient de rappeler que les dernières versions des logiciels du FLE n'arrivent pas sur le terrain iranien à cause de leur prix trop cher. Or, les utilisateurs sont obligés d'utiliser les vieilles versions. Alors, les logiciels, en tant que produits qui doivent d'abord répondre aux attentes d'un marché et arrivent tard sur le terrain, à notre avis, ne peuvent pas se présenter comme des outils pédagogiques et innovants.

D'un côté, sur le terrain iranien le français n'est pas l'anglais et que pour un logiciel de français vendu il s'en vend cent ou plus d'anglais. Ces tirages de niveau très bas ne permettent pas aux éditeurs de produire et aux distributeurs d'importer des logiciels du FLE très variés. De l'autre côté, on sait bien qu'à une certaine époque les logiciels éducatifs des langues étrangères sont fabriqués selon des recherches en didactique des langues comme « Camille ». Mais, aujourd'hui ces outils ne sont plus le produit de la transposition d'une théorie d'enseignement/apprentissage de langue étrangère ou de la mise en forme d'une recherche scientifique pour un public précis car ils sont simplement conditionnés par un marché concurrentiel. Les éditeurs suivent ainsi plus la demande du marché que les préconisations des didacticiens. Dans ce cas, on constate bien que le marché-cible des logiciels du FLE à tendance universaliste vise actuellement un large éventail de public et de nations différentes aux niveaux géographiques, pédagogique, et très hétérogène en langue et en culture comme c'est le cas du contexte iranien.

2.2. Logiciels éducatifs du FLE sur le marché iranien

En effet, il nous semble indispensable de connaître les différents types des cédéroms ou dévédéroms proposés dans l'enseignement du français langue étrangère existant en Iran pour pouvoir comprendre la place et le rôle occupés par les technologies dans l'enseignement des langues assistées par ordinateur. En effet, si pour l'anglais existe actuellement un nombre important des supports pédagogiques et des outils numériques, ce n'est pas le cas pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans le pays.

Comme nous avons déjà dit dans le deuxième chapitre, la méfiance et la méconnaissance des enseignants du FLE envers les nouvelles technologies génèrent très peu d'intégration de ces outils dans une pratique de classe. Ces raisons ont contribué au fait que ni l'EAO, ni l'ELAO n'ont pas eu des réussites dans le monde de l'enseignement /apprentissage du FLE dans le pays. Dans l'état actuel des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères sur le terrain, il semble que les logiciels éducatifs comme un support pédagogique n'ont pas un statut prédominant ni dans les cours ni chez les apprenants/utilisateurs. Alors que ces outils nécessitent aujourd'hui « une appropriation de la part de l'enseignant et de la part de l'apprenant ». (Piccardo & Yaiche, 2005 : 449)

Dans un premier temps nous allons présenter l'aspect quantitatif des logiciels du FLE c'est-à-dire un inventaire bref de ces outils sur le terrain, puis nous examinerons, dans un deuxième temps, les contenus pédagogiques de deux logiciels du FLE (cédéroms) afin d'évaluer le contenu pédagogique de ce nouveau support technologique et de dévoiler quelques points forts et points faibles de leur contenus.

Il est à noter qu'il n'est pas du tout facile de pouvoir établir un inventaire complet des cédéroms ou des dévédéroms de français langue étrangère existants dans le pays parce qu'il n'y a ni producteurs ni éditeurs. A part cela, étant donné que des cédéroms ou des dévédéroms de langue importés (dans notre cas français langue étrangère) ont une vie relativement brève, c'est difficile de les inventorier et puis on ne dispose pas d'outils bibliographiques adéquats. On peut constater qu'il n'existe pas encore de véritable marché des cédéroms ou les dévédéroms du FLE comme celui des méthodes sur papier sur le terrain iranien. Malgré tout, il y a des cédéroms ou des dévédéroms qui arrivent avec retard qui sont destinés à l'enseignement des langues étrangères (des tutoriels multimédias) et occupent une place importante notamment pour l'anglais. Alors que pour l'apprentissage de la langue anglaise les produits sont nombreux, comme nous l'avons déjà dit, pour ce qui est de la langue française les cédéroms ou des dévédéroms sont très limités.

Donc, afin de rassembler de la façon la plus détaillée possible des cédéroms ou des dévédéroms du FLE sur le marché iranien, nous avons eu recours à différentes sources. Nous avons fait une enquête auprès des distributeurs des cédéroms-dévédéroms (de l'anglais) notamment dans la capitale ce qui nous a semblé utile pour recueillir des informations. Nous avons eu recours aussi à la recherche sur internet pour recueillir les titres des cédéroms ou des ensembles pédagogiques comme des manuels accompagnés d'un cédérom-dévédérom chez les vendeurs iraniens.

Les catalogues des maisons d'édition sur internet (majoritairement internationales), quand ils sont diffusés, sont aussi une source d'informations valable, même si elle est limitée. Ils ne nous renseignent que sur la production de la maison d'édition concernée et puis on remarque que la majorité de ses productions se révèlent être des adaptations de versions multilingues, conçues pour un public quelconque (universaliste). De plus, ils ne nous renseignent que sur les cédéroms/dévédéroms disponibles sur le marché actuel et international, qui ne sont pas tous accessibles dans un autre pays comme l'Iran. Nous avons constaté qu'il n'y a pas des représentants officiels des grands producteurs de logiciels éducatifs des langues étrangères en Iran.

Ces dernières années, dans quelques universités, il y a une bibliothèque pas très riche des cédéroms-dévédéroms qui est un centre de documentation sur les logiciels éducatifs des langues surtout pour l'anglais. À la bibliothèque on recueille et on catalogue des cédéroms-dévédéroms de langues étrangères les plus rependus. Ces bibliothèques développent, depuis 2000, des activités de recueil, classification des cédéroms-dévédéroms. Elle offre des services aux étudiants et aussi aux professeurs. Comme nous avons vu au deuxième chapitre, les TIC et notamment des ordinateurs et des cédéroms des langues étrangères (en particulier Anglais) sont disponibles sur le marché iranien et aussi dans les bibliothèques du logiciel. Mais, on n'a pas pu faire connaître le plus largement possible les potentialités du cédérom ou dévédérom, de susciter autour de leur utilisation des pratiques pédagogiques dans les cours des langues.

On peut dire que jusqu'à maintenant, on n'a pas construit des logiciels éducatifs de langues dans le pays. Donc, on est obligé d'utiliser des produits importés, et puis il n'y a pas une fiche pour l'évaluation des cédéroms/dévédéroms ou une liste du matériel recommandé par une commission des experts afin d'offrir des critères d'évaluation du cédérom/ dévédérom de langue, avant de l'acheter et de l'utiliser. Sachant que selon Demaizière & al. (1992), la majorité des logiciels éducatifs utilisés dans l'enseignement sont développés en dehors de la recherche.

2.2.1. Les cédéroms du FLE

Une première différenciation des logiciels éducatifs du FLE sur le marché iranien concerne les « dictionnaires » et les logiciels type « cours de langue ». On peut subdiviser les logiciels existants sur le marché iranien en trois grandes catégories :

1. les logiciels de « cours de langue intégré » au manuel du FLE comme « Tempo », pour un public bien déterminé et pour des compétences bien ciblés ;

2. les logiciels de « cours de langue » ou « prêt à l'emploi » à large diffusion pour n'importe quel public qui enseignent la langue étrangère dans sa totalité comme « Tell me more Français » et « Rosetta Stone Français » ;

3. les dictionnaires numériques monolingues pour n'importe quel public comme Le Petit Robert ou un dictionnaire bilingue Français-Persan de Hooshyar[13], ce dernier est très utilisé par les apprenants iraniens.

En effet les logiciels éducatifs de première catégorie c'est-à-dire « cours de langue intégré » au manuel du FLE, permettent un apprentissage en semi autonomie sur la base de consignes données par l'enseignant/tuteur et favorisent une auto-évaluation accompagnées du manuel. À partir d'une tâche à effectuer, l'apprenant utilisant le logiciel éducatifs peut choisir quand s'arrêter, quand demander des aides et approfondir le sujet d'apprentissage, tout en étant dans un cheminement préconçu par le manuel et logiciel.

La majorité de ces logiciels éducatifs sont fermés et dédiés au développement de compétences ponctuelles, le plus souvent d'ordre linguistique, au moyen d'exercices. Ils s'adressent aussi bien aux adultes qu'aux grands adolescents quel qu'en soit le niveau (débutants, faux débutants, intermédiaires, avancés). L'intérêt pour l'utilisateur/apprenant est de pouvoir s'exercer individuellement des exercices en langue étrangère, autant de fois qu'il le souhaite et à son rythme afin d'en obtenant des scores qui délivrent une indication de résultat passable. C'est le cas du logiciel « 450 exercices » (Clé International), qui permet des exercices sur la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison de français. Les cédéroms/dvd-roms compagnons de méthodes ou de construction indépendante (qui ne sont pas liés à une méthode papier), dont l'objectif est de proposer un apprentissage du FLE doté d'une véritable progression et tentant de faire travailler l'ensemble des compétences. Par exemple les cédéroms « Reflets » (Hachette) et « Campus » (Clé International). En effet, ces

[13] http://www.hooshyar.com/

logiciels ne s'adressent pas à des grands débutants et il est impossible de les utiliser avant 70 ou 80 heures d'enseignement-apprentissage du FLE. Ce type de logiciels s'adresse en fait à des apprenants de fin de niveau débutant ou de niveau intermédiaire. Comme nous avons déjà dit, ces logiciels compagnons de méthodes ne sont pas utilisés dans les cours du FLE et les enseignants préfèrent seulement les manuels.

Alors que ces dernières années, la plupart des manuels sont accompagnés de cédérom/dévédérom, une nouvelle méthode qui arrive sur le marché iranien, il faut attendre le cédérom/dévédérom d'accompagnement des mois, voire des années après. Nous avons remarqué dans le premier chapitre que des manuels communicatifs comme « Reflet » ou « Café crème » sont disponibles sur le marché iranien, mais ils ne sont pas accompagnés de cédéroms/dvd-rom. Dans ce cas, il est difficile d'avoir une cohérence assez solide dans l'ensemble méthodologique des « cours de langue intégré » au manuel du FLE. Même, il y a des sites compagnons pour certains manuels du FLE mais leurs fonctionnalités et leurs contenus sont bien moindres que le cédérom/dvd-rom. En Iran, on privilégie l'utilisation du cédérom/dvd-rom d'une part, lorsque l'on souhaite utiliser une banque de données numériques en langue étrangère et, d'autre part, lorsqu'on a une connexion internet à faible débit (avec le cédérom, on évite les problèmes liés au téléchargement de l'information, etc.).

En ce qui concerne les logiciels éducatifs de « cours de langue » à large diffusion ou « prêt à l'emploi » qui sont présents sur le marché, c'est l'apprenant qui peut choisir son parcours d'apprentissage (une autonomie) et utiliser ses propres stratégies pour apprendre ou/et compléter son apprentissage en langue étrangère. Alors, l'apprenant a la liberté de maîtriser son apprentissage. Nous avons constaté que la difficulté qui se pose aux apprenants iraniens est de faire la différence entre une réelle situation d'apprentissage et des descriptions séduisantes sur la jaquette de ce type de logiciels éducatifs qui prétendent faire apprendre la langue étrangère dans peu de temps et en autonomie. Ce type de logiciels permet de se passer de l'enseignant et promet l'autonomie. Mais, est-ce que cette promesse tient dans le contexte iranien d'apprentissage du FLE ?

En ce qui concerne les cédéroms/dvd-roms du FLE généralement peu coûteux sur le terrain iranien, on peut les trouver chez les distribués comme les librairies et les magasins qui vendent des logiciels (programmation, jeux, etc.) dans les grandes villes. Il y a aussi un certain nombre limité des cédéroms/dvd-roms qui visent des compétences particulières en langue étrangère (compréhension et production orales), mais ils sont chers et à part cela il n'y a pas une production iranienne qui vise leurs besoins réels. La majorité des utilisateurs iraniens sont obligés d'utiliser des logiciels importés pour la plupart « multilingue et

universaliste » comme « Tell me more Français », conçus pour n'importe quel public et donc pauvres culturellement et pédagogiquement pour le contexte pédagogique et multiculturel iranien.

Ce type de logiciels s'intéressent au développement des compétences écrite ou orale en langue étrangère. Ils s'adressent généralement à des adultes et grands adolescents de niveaux intermédiaire et avancé. L'intérêt pour l'utilisateur est de s'entraîner à la compréhension orale ou écrite. Leur objectif est donc de développer la compétence de compréhension orale et écrite de l'apprenant en le confrontant à des échantillons de communication de la vie quotidienne des natifs. Ce type de logiciels est très répandu sur le marché iranien. Par exemple, le cédérom « Tell me more Français » d'Auralog, qui concerne des apprenants de niveaux intermédiaire et avancé souhaitant perfectionner leur compétence en compréhension orale. Ils utilisent le principe de la reconnaissance vocale pour permettre aux apprenants de visualiser les mots ou les phrases oraux qu'ils prononcent. Ces logiciels prétendre permettre à l'apprenant de mieux maîtriser sa prononciation et son accent en langue étrangère. Nous avons constaté que la reconnaissance vocale a constitué dans les premiers temps un argument de vente efficace sur le terrain. Certains de ces logiciels proposent des activités variées au-delà des exercices habituels dans les logiciels de langues, ils fournissent des entraînements à la simulation ou des préparations à la production orale et écrite. Mais ces logiciels ne permettent pas encore de corriger des productions ouvertes, écrites ou orales des apprenants. Les exercices d'entraînement et de propositions de simulations de ces logiciels utilisant des documents authentiques visent à familiariser l'apprenant avec différents types de structures en langue étrangère dans des situations de communication de la vie quotidienne. Même certains produits proposent des compléments lexicaux, grammaticaux et culturels du FLE.

En ce qui concerne les produits indépendants, seuls les cédéroms comme « Learning French Language» (Emperor) et « Rosetta Stone » s'adressent aussi à des apprenants débutants qu'au niveau intermédiaire. Ces logiciels sont aussi très répandus sur le marché, spécialement « Learning French Language » qui utilise le persan comme la langue intermédiaire. Celle-ci comme un grand avantage attire les apprenants/utilisateurs à l'acheter.

Il y a des logiciels qui ne sont pas disponibles sur le marché iranien à cause de leur prix élevé. Par exemple, « Neuroconcept » qui propose le plus grand nombre d'heures d'apprentissage multimédias en langue étrangère et est prioritairement destiné à équiper des centres de formation.

En ce qui concerne des logiciels ou des sites du FLE sur Internet, comme nous l'avons déjà expliqué, le faible débit d'internet cause un grand problème pour les apprenants et puis il

faut prendre en compte le fait que d'un côté, de peu nombreux sites qui prétendent proposer des cours du FLE offrent en fait des ressources complètes et des conseils pour apprendre la langue. D'autre côté, il n'existe pas à proprement parler des sites de cours du FLE gratuits. Dans ce cas, il semble que le support cédérom/dvd-rom grâce à son prix et sa grande capacité de stockage en fait un outil potentiellement riche pour l'enseignement/apprentissage des langues sur le terrain.

Ainsi, par rapport aux autres outils ou supports pédagogiques existants sur le terrain, il semble que l'utilisation des cédéroms/dévédéroms du FLE en tant que base de données qui proposent des exercices et activités multimédia plus attractifs que le support papier et facilement utilisable hors connexion considérant le débit faible d'internet dans le pays devrait être plus courante, parce qu'ils sont prêts à l'emploi et accessibles pour des apprenants au niveau débutant, intermédiaire ou avancé afin de faire entrer l'apprenant dans une réalité virtuelle d'une langue étrangère. En considérant ces avantages, la question qui se passe à l'esprit une autre fois, pourquoi si peu d'utilisation des logiciels éducatifs dans le contexte iranien d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et en particulier le français ? Sachant que les logiciels de langues « à diffusion universelle doivent à la fois opérer une simplification et permettre une complexification des démarches » (Puren, 1995 : 39) peuvent-ils répondre aux particularités du contexte pédagogique et culturel iranien ? Alors qu'aujourd'hui les cédéroms/dévédéroms des langues étrangères sont de plus en plus sophistiqués et donnent beaucoup de possibilités comme le rythme personnel, des simulations etc. faut-il prendre en compte « le contexte d'utilisation » (Kellner, 2007 : 24) des logiciels éducatifs notamment quand ils s'adressent à un grand public pédagogiquement et culturellement hétérogène ? L'un des moyens qui permet de vérifier l'adéquation des logiciels éducatifs (cédéroms/dévédéroms) aux objectifs qu'ils prétendent atteindre est de les passer au crible de l'évaluation.

3. L'évaluation des logiciels éducatifs

Alors que l'évaluation de matériel didactique a toujours été importante pour les enseignements, c'est avec l'arrivée des outils informatiques que l'évaluation de matériel a pris une place encore plus importante dans le domaine d'enseignement médiatisé, à cause du manque de familiarité des enseignants et puis des apprenants avec ces nouvelles technologies. Selon Scriven (cité par Demaizière & Dubuisson, 1992 : 320), « l'évaluation est un processus

qui vise à déterminer le mérite, c'est-à-dire la valeur intrinsèque d'un objet, ou la valeur en contexte, c'est-à-dire ses qualités extrinsèques dans un contexte particulier ». Alors, on peut dire que l'objectif principal de l'évaluation des matériels pédagogiques est de prendre une décision afin de les utiliser ou pas dans le processus d'enseignement/apprentissage.

On remarque que, d'un côté, les enseignants des langues étrangères selon les possibilités et les besoins de leur contexte devront procéder à une évaluation des logiciels éducatifs qu'ils utilisent ou compter utiliser afin de s'assurer d'utilité de ces outils modernes à des fins d'apprentissage. D'un autre côté, les résultats de l'évaluation peuvent fournir aux concepteurs/chercheurs/enseignants des données réelles à réinvestir dans de nouveaux produits mieux adaptés aux utilisateurs du contexte. Pour ce faire, il faut une grille d'évaluation des logiciels éducatifs des langues. C'est-à-dire des critères pédagogiques et techniques permettant de prendre une décision en ce qui concerne l'utilisation de cet outil pédagogique dans la démarche d'enseignement/apprentissage.

3.1. Des grilles d'évaluation des logiciels éducatifs

On constate qu'au fur et à mesure de l'évolution des logiciels éducatifs de langues, des grilles d'évaluation de ces outils numériques sont apparues afin d'aider les enseignants dans leur choix des supports pédagogiques. Owston (1987 cité par Desmarais, 1998) présente une approche qui est basée sur des critères d'évaluation accompagnée d'une échelle permettant d'évaluer le contenu pédagogique de logiciel éducatif, sa présentation, sa documentation et ses caractéristiques techniques. Giardina (1995) propose un modèle traditionnel applicable tant à l'élaboration qu'à l'évaluation d'un environnement multimédia, tenant compte des éléments structurels (objectif, représentations, stratégies), des critères qualitatifs (clarté, cohérence, pertinence, analogie, redondance, contrôle) et des niveaux d'intervention (perceptif, transactionnel, cognitif, pédagogique, évaluatif). (Desmarais, 1998, 116-117)

En 1996, Hubbard propose un modèle qui permet, en examinant un logiciel éducatif, d'établir une approche pédagogique sous-jacente de logiciel et des stratégies qu'il encourage dans le processus d'apprentissage, ce qui laisse à l'évaluateur une part importante de subjectivité. Ce modèle forme un cadre plus précis par rapport aux modèles précédents pour l'évaluation des logiciels éducatifs en langue en permettant d'identifier l'approche pédagogique de logiciel, sa méthodologie dominante, son fonctionnement et les conditions initiales de son utilisation dans un cadre pédagogique particulier.

Il y a aussi des méthodes qui permettent de définir les mécanismes d'implantation des logiciels éducatifs dans une situation d'enseignement ou un cadre pédagogique comme la

méthode EMPI (Crozat & al., 1999 cité par Meloche, 2000) qui est utilisée sous forme d'un questionnaire dynamique dans l'objectif d'analyser ou choisir un logiciel éducatif.

Les grilles d'évaluation de logiciel éducatif cherchent à révéler sa qualité pédagogique et technique. Pour Bertin (2001 : 96), en termes de logiciels destinés à la formation en langue, la notion de qualité peut se décliner selon plusieurs modalités :

- « Qualité pédagogique : intelligibilité des objectifs, respects des niveaux de compétence, flexibilité (adaptation aux variations individuelles), pertinence et enchaînement des activités et des séquences pédagogiques, adéquation entre le matériau linguistique du didacticiel et les objectifs de la formation.

- Qualité de la présentation (ergonomie visuelle) : lisibilité, attrait, clarté des concepts... La forme doit être au service du message (linguistique) et de la fonction (pédagogique) ;

- Qualité de l'interface-utilisateur (ergonomie fonctionnelle) : facilité d'utilisation, nombre et type de manipulations requises pour chaque opération, clarté des fonctions logicielles ».

En ce qui concerne les logiciels éducatifs des langues Bruno Germain (2006 :162), préfère une étude comparative de ces outils qui peut être à ses yeux tout à fait significative : « elle montre une grande diversité dans les outils, tant dans leur contenu que dans leur forme ou leurs orientations théoriques. Les fonctionnalités sont variables, donc les potentiels offerts par l'informatique sont variables ».

Il est à noter que dans le cadre de l'évaluation de logiciel éducatif, il faut prendre en considération les liens qui existent entre son « utilisabilité » et son « utilité » en situation d'enseignement. Selon Barbel (2003 : 406), l'« utilisabilité désigne la possibilité d'utilisation d'un logiciel et l'utilité désigne la possibilité d'atteindre un but avec ce logiciel ».

En tout cas, on peut dire que le but de l'évaluation des logiciels éducatifs des langues est en général d'analyser leur objectif et leur contenu pédagogiques sur le plan de l'exactitude, de l'organisation de la progression, de la cohérence et de la correction de la langue à apprendre. Donc, il y a plusieurs moyens de l'évaluation des logiciels éducatifs et c'est souvent lorsqu'on utilise un logiciel avec le public cible que l'on peut vraiment se décider pour son « utilité » dans un contexte précis. Donc, sa qualité dépendra tout d'abord de son adéquation et son adaptabilité avec le contexte général dans lequel il sera potentiellement utilisé. En observant les utilisateurs du logiciel, on pourra aussi évaluer sa qualité et son utilité. En plus d'observer les utilisateurs, on peut leur demander de répondre à des questionnaires d'évaluation ou procéder à des entrevues permettant d'évaluer divers aspects du logiciel utilisé ceux qui

servent à confirmer et renforcer les observations du dispositif. C'est ainsi, le critère qui revient le plus souvent dans les grilles d'évaluation de logiciel éducatif de langue est celui de son adaptation et de son adaptabilité aux besoins de public visé. Face à un public d'apprenants occidentaux, autonomes et volubiles, et à un public iranien, dépendant et silencieux, le logiciel classé comme bon et utile aura-t-il le même impact ?

A partir de cette présentation initiale sur l'évaluation des logiciels éducatifs de langues, nous allons maintenant analyser deux cédéroms qui nous intéressaient.

4. Analyse de deux logiciels éducatifs du FLE

Nous allons maintenant décrire, analyser et critiquer, d'un point de vue didactique, deux cédéroms du FLE disponibles sur le marché iranien et utilisés par les utilisateurs. Cette analyse nous permet d'ouvrir notre recherche sur la problématique principale, à laquelle nous essayerons de répondre. Le choix des logiciels s'effectuera sous l'angle des objectifs et des limites que nous avons évoqués dans l'introduction. Nous nous en tiendrons donc aux produits élaborés en langue générale (FLE) et qui visent un public débutant, faux-débutant à l'université.

Par ailleurs, nous avons cherché à ne retenir que ceux qui sont les plus utilisés par les utilisateurs. Donc, nous allons nous arrêter sur une analyse de deux logiciels éducatifs du FLE afin d'en révéler théoriquement leurs points forts et leurs points faibles. L'analyse s'articulera autour de trois points principaux qui nous aident à connaître :

- La structure générale du logiciel ;
- Les données présentées par le logiciel ;
- Les tâches/activités proposées par le logiciel.

Comme nous avons déjà vu, les grilles d'évaluation des logiciels éducatifs des langues se trouvent partagés en deux. Dans la première, les grilles évaluent la qualité du logiciel éducatif et de son potentiel didactique avant son utilisation c'est-à-dire ses contenus, sa qualité technique; ses activités proposées, etc. Dans la seconde, les grilles considérant des observations de l'utilisation du logiciel par des apprenants et de l'évaluation des résultats obtenus avec les différentes activités présentes dans le logiciel éducatif permettent des interprétations de son utilité dans un contexte.

Il faut rappeler que des grilles d'évaluations des logiciels tenant en compte l'évolution technologique rapide changent. Pour cela, il y a actuellement des grilles d'évaluation différentes sur ce qu'est ou doit être un logiciel éducatif de qualité.

L'inventaire des cédéroms a été fait à partir d'un ensemble assez limitée de documents divers. Il nous semble insuffisant pour être représentatif des cédéroms/dévédéroms du FLE mais le marché très limité des produits du FLE en Iran oblige les utilisateurs (enseignants/apprenants) à utiliser tous ceux que trouvent sur le terrain.

Suivant nos objectifs de recherche, nous avons choisi deux logiciels éducatifs du FLE, disponibles pour les utilisateurs-apprenants iraniens. Ils sont listés ci-dessous.

1-Tell me more Français

2- Talk Now French

Nous avons choisi ces logiciels pour plusieurs raisons : tout d'abord, Tell me more Français, ce logiciel est très populaire chez les utilisateurs-apprenants iraniens grâce à sa reconnaissance vocale. Et puis, Talk Now French, grâce à sa langue intermédiaire (le persan) qui est le succès de ce logiciel pour les grands débutants iraniens.

Nous utilisons pour l'analyse des cédéroms cités ci-dessus la grille suivante (tableau 1) élaborée à partir des paramètres proposés par Lancien (1998), ceux du Centre Audiovisuel de l'Université de Lille III (1999). Il est à noter que notre analyse comme une analyse descriptive ne prétend pas être complète pour répondre à toutes les grilles d'évaluation.

1. Description Générale	
Fiche technique et pédagogique du Cd-rom	
Titre du logiciel	
Date de partition	
Editeur	
Langue cible	FLE
Langue de consignes	Français- Anglais- Persan
Support	Cd-rom/dvd-rom
Type de document	Cours complet -« prêt à l'emploi »
Domaine	Langue générale
Public visé	Adolescent/Adulte
Niveaux de langue	Débutant/Faux débutant/ Intermédiaire/Avenacé
Compétences dominantes du logiciel	Compréhension orale/écrite Production orale/écrite
Objectifs du logiciel	Lexical/grammatical/phonétique/culturel
2. Contenu	
Activités/exercices du logiciel	Questionnaire (QCM), Jeux, mots croisés, simulation etc.
Feed-back et évaluation	Directe /indirecte ; Sommative/formative
Outils complémentaires	Dictionnaire, traduction, sous-titrage, grammaire, etc.
3. Synthèse/utilisabilité du logiciel	

Tableau 1 : Grille d'analyse pour les cédéroms de langue étrangère.

En considérant la grille d'analyse des logiciels éducatifs des langues étrangères présentée ci-dessus, nous allons commencer par Tell me more qui est l'un des cédéroms très répandu pour l'apprentissage de la langue française sur le marché iranien, et nous terminerons avec Talk Now French qui a fait l'objet de notre recherche et qui nous permettra aussi de justifier notre choix.

4.1. Tell Me More French

4.1.1. Description générale

Selon les informations de l'emballage et du site d'éditeur du logiciel, le tableau suivant montre le fiche technique et pédagogique de cédérom Tell Me More French 6.0.

Référence (Titre)	**Tell Me More**
Date de parution	2002
Auteur- réalisateur	Auralog
Configuration matérielle	PC Multimédia
Langue cible	Français Langue Étrangère
Support	Cédérom
Type de document	Traitement d'un document audio-visuel
Domaine	Langue générale
Public visé	Adolescents et Adultes
Niveau de langue	Débutant et intermédiaire
Compétences (dominante)	Compréhension orale
Objectifs	Lexical/Grammatical/Phonétique

Tableau 2 : Le fiche technique et pédagogique de cédérom Tell Me More French 6.0.

On remarque que les produits de l'éditeur Auralog nommés Tell Me More (disponibles en plusieurs langues étrangères et en trois niveaux) sont apparemment très présents sur le marché des logiciels d'apprentissage des langues étrangères (anglais, allemand, espagnol, italien, français, néerlandais, chinois et japonais). Ces produits grâce aux technologies plus avancées, comme la reconnaissant vocale, par rapport aux autres logiciels éducatifs du marché sont les plus vendus.

Tell Me More Français, version 6.0, est apparu en 2002 à la suite des anciennes versions. Dès 2004, il se trouve sur le marché iranien. Il s'adresse généralement aux niveaux débutants et intermédiaires promettant des cours de langue française qui entraînent dans la première étape l'apprenant à apprendre les bases de langue et à se faire comprendre dans des situations élémentaires de communication. Dans la deuxième étape, s'adressant au niveau intermédiaire, il cherche à faire apprendre à communiquer facilement en français. On remarque que ce logiciel propose « 250 heures d'apprentissage en français sous deux approches pédagogiques (mode guidé, mode libre) contenant des séances de grammaire, vocabulaire, oral, écrit ».

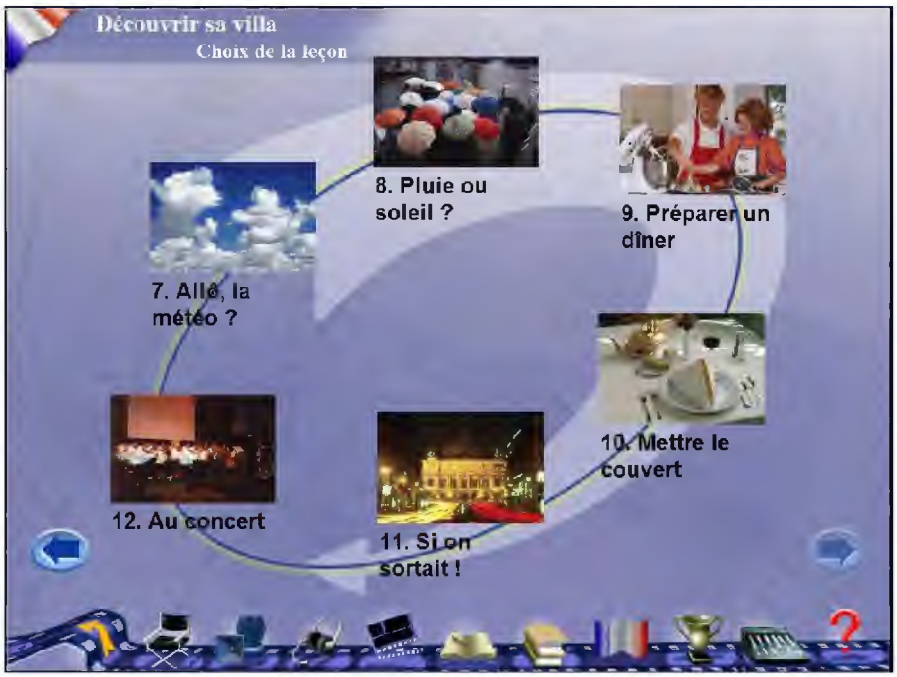
Nous allons commencer notre analyse sous deux angles : le contenu et les caractéristiques du logiciel.

4.1.2. Contenu du logiciel

Tell Me More Français est un cédérom de langue étrangère « prêts à porter » (Lancien, 1998 :49) ou « prêts à l'emploi » (Mangenot, 2002 : 132) qui permet à l'utilisateur/apprenant d'avoir accès à la langue française sous forme de douze leçons, des vidéo et puis des dialogues interactifs qui composent le contenu du cédérom. À première vue, il semble que ces composants au niveau d'enchainent thématique et pédagogique ne sont pas assez bien liés entre eux. C'est ainsi, l'analyse au niveau du contenu porte sur des leçons, des vidéos et des dialogues afin de déceler ses points forts et faibles du cédérom.

4.1.2.1. Les leçons

Le logiciel grâce à ses leçons sur les thèmes différents (Un petit déjeuner, Thé ou café ?, etc.) met l'utilisateur-apprenant dans le processus d'apprentissage. Le choix des sujets n'est pas assez intéressant et qu'il n'offre pas une découverte et un survol de la culture française et francophone. (Figures 18)



Figures 18 : Les leçons de Tell Me More- Français.

Comme nous montrent les figures au-dessus, ces douze leçons ne sont pas assez bien liés entre eux au niveau d'enchainent thématique et pédagogique. On remarque qu'au début quatre leçons sont bien consacrées aux repas (Leçon 1, 2, 3, 4) et soudain le thème de leçon 5 change. C'est ainsi, les autres leçons ne suivent pas une chaîne logique pédagogique. A part cela, nous croyons que ces thèmes ne sont pas assez intéressants afin d'engager l'apprenant à

poursuivre des leçons c'est-à-dire, il n'y a pas un scénario pédagogique s'adressant aux adolescents ou adultes.

4.1.2.2. Les vidéos

En analysant les vidéos du cédérom, on remarque qu'il n'y a pas comme pour les leçons, un lien thématique avec les dialogues du logiciel. Il semble que les vidéos ne visent pas un objectif pédagogique précis. Par exemple, les thèmes : "Si on sortait " (Figure 19) et "Découvrir sa villa" (Figure 20), et quelques questionnaires accompagnés des vidéos pour la compréhension orale ne vont pas, à notre avis, dans un sens pédagogique.

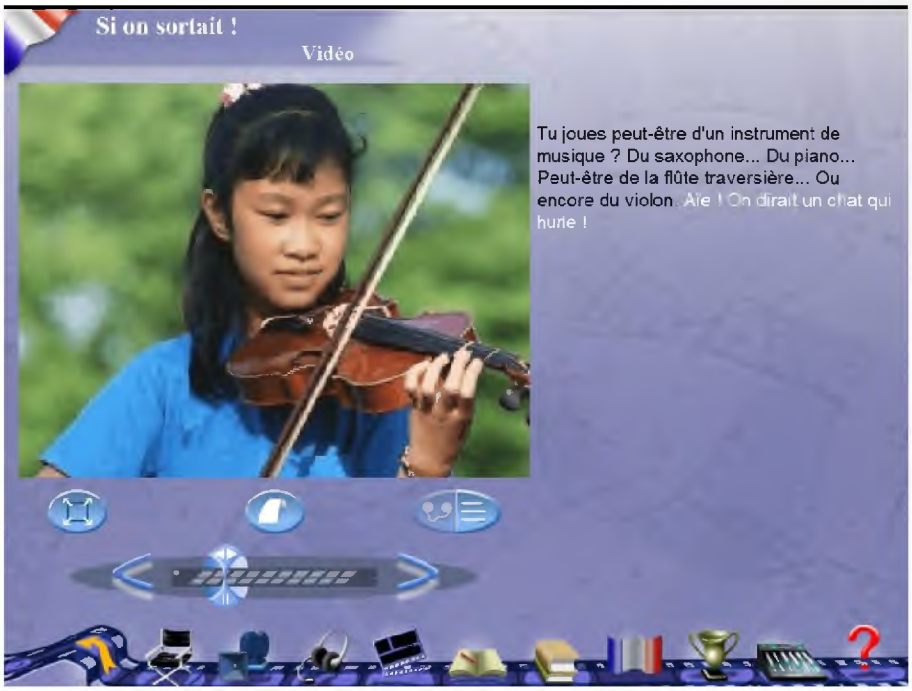


Figure 19 : Si on sortait (de Tell Me More- Français).

Figure 20 : Découvrir sa villa (de Tell Me More- Français).

On aperçoit bien que les vidéos (Figs. 19 et 20) n'ont rien à voir avec ni la France ni les Français ni leur culture. Les scènes et les personnages des vidéos ne représentent pas la réalité de la vie quotidienne et la société actuelle françaises ni francophones. Il apparait que les thèmes des vidéos ne sont pas assez attirants. Par contre, les vidéos accompagnées de sous-titres pourraient aider l'apprenant dans la compréhension du dialogue. En tout cas, les vidéos à cause du manque d'authenticité et d'une approche assez interactive ont un intérêt pédagogique médiocre et donc leur exploitation reste limitée.

4.1.2.3. Les dialogues

Ce logiciel propose des dialogues interactifs, c'est-à-dire que le logiciel permet à l'apprenant une situation d'échanges langagiers. Pour cela, l'apprenant devrait d'abord écouter attentivement un dialogue sur un thème, par exemple, « Découvrir sa villa » (Figure 21), et puis prononcer la réponse.

Figure 21 : Les dialogues interactifs de Tell Me More- Français.

Des échanges langagiers commencent à la suite d'une séquence vidéo que l'apprenant doit écouter, c'est-à-dire que le logiciel pose une question concernant une image dans la séquence vidéo (Figure 22) et puis l'apprenant en interagissant avec le logiciel doit choisir une réponse entre trois réponses affichées sur l'écran. Pour répondre à la question posée, l'apprenant enregistre sa réponse choisie avec un micro connecté à l'ordinateur. C'est ainsi, le logiciel évalue la validité de sa réponse et si celle-ci est correcte, la reconnaît et laisse passer l'apprenant à la question suivante. Dans le cas contraire, c'est-à-dire quand le logiciel ne reconnaît pas la réponse comme correcte, l'apprenant est obligé de la répéter jusqu'au moment où l'apprenant réussit à bien prononcer. On remarque que le logiciel n'a pas une bonne démarche d'aide à l'apprenant dans la phase de correction. Des échanges langagiers entre le logiciel et l'apprenant sont ainsi déterminés par les choix de l'apprenant.

Figure 22 : Question par image de Tell Me More- Français.

Des échanges langagiers se situent généralement dans des scènes de la vie quotidienne américaine, par exemple dans une villa, dans lesquelles l'apprenant doit jouer le rôle d'un personnage et agir en choisissant une réponse, il entre donc en dialogue avec le logiciel. Mais, il semble que le logiciel entraîne l'apprenant dans un dialogue limité et pas ouvert. Ce qui donne un visage très artificiel aux dialogues.

On aperçoit que l'un des points faibles de ces dialogues trouve aussi sa source dans les vidéos médiocres qui n'entraînent pas assez l'apprenant dans une conversation interactive. Les thèmes présentés ne sont pas assez intéressants et ne reflètent pas la réalité de la vie des Français ou des Francophones dans les dialogues.

4.1.3. Analyse des caractéristiques du logiciel

Nous allons maintenant analyser les caractéristiques de ce logiciel éducatif du FLE : ses ressources pédagogiques (vidéos, images), ses activités et ses exercices, ses parcours pédagogiques (navigation), ses modes de travail proposées, son mode d'évaluation et ses outils complémentaire.

4.1.3.1. Ressources pédagogiques

Le logiciel est composé des ressources vidéo, des sources sonores (notamment dans les dialogues proposés par logiciel) et des images. Comme nous avons déjà remarqué, les vidéos

et les séquences des vidéos ne reflètent pas d'abord la vie quotidienne française et puis sont hors-contextes, c'est-à-dire qu'elles ne permettent pas à l'apprenant d'entrer dans la réalité sociale et culturelle de la langue cible. Les vidéos et notamment les séquences des vidéos dans les dialogues entre le logiciel et l'apprenant n'entraînent pas bien l'apprenant à entrer dans la situation de communication concrète, c'est ainsi, l'aide audio-visuelle du logiciel pour la compréhension et la production orale est très faible et limitée. Il semble que la qualité et la présence des vidéos et des séquences des vidéos dans le logiciel sont très superficielles.

En ce qui concerne les images utilisées dans le logiciel, on constate qu'elles ne portent pas assez bien sur les thèmes des interactions langagières. Par exemple, on associe à la photo d'un « court de tennis » des questions relatives à une villa. (Figure 23)

Figure 23 : Illustration hors-contextuelle de Tell Me More- Français.

4.1.3.2. Activités et exercices

Les activités du logiciel se composent des exercices et des activités de compréhension et de production orales. Le point de vue théorique du logiciel basé sur une approche communicative influence les types d'exercices et d'activités, cependant la majorité des exercices sont structuraux et traditionnels. On peut distinguer trois types d'exercices dans le logiciel : exercices structuraux traditionnels et les jeux, exercices de compréhension et exercices de prononciation.

- **Les exercices structuraux traditionnels et les jeux** : Le logiciel propose des exercices structuraux traditionnels et de temps en temps sous forme ludique. Ils ont un lien thématique avec les leçons du logiciel et tentent d'évaluer l'apprenant aux niveaux lexicaux et grammaticaux. On constate bien que l'objectif pédagogique de ces exercices n'est pas assez précis et il reste limité. Les répétitions des mots ou des simples phrases dans la plupart des exercices ne conduisent pas vraiment l'apprenant aux situations de communications promises par le logiciel. Ces exercices se trouvent sous forme : association image/mot, association image, mot juste, remise dans l'ordre, texte à trous, boîte à mots, mot mystérieux, mots croisés, exercice de grammaire, dictée vocale, rédaction.

Par exemple, dans l'exercice « association image/mot » dont le but est lexical et phonétique, l'apprenant doit trouver et prononcer le mot correspondant à la photo affichée à l'écran. (Figure 24)

Figure 24 : Association image/mot de Tell Me More- Français.

Les exercices d'« association de mots » avec un objectif lexical : l'apprenant doit relier à l'aide de souris les mots d la colonne de droite à leur synonyme ou contraire se trouvant dans la colonne de gauche. Ce type d'exercice tente d'entraîner l'apprenant au synonyme et antonyme dans la langue cible. (Figure 25)

Figure 25 : Association de mots de Tell Me More- Français.

Avec les exercices de « Mot juste », le logiciel vise l'apprentissage lexical et grammatical de la langue française. Après avoir écouté un dialogue, l'apprenant est encouragé à travailler sur les points lexicaux et grammaticaux de la phrase. En choisissant l'une des réponses proposées à l'écran, l'apprenant doit ainsi compléter la phrase (Figure 26). Il semble que le nombre des réponses affichées (6) rend complexe et difficile le choix de l'apprenant. La conjugaison est au centre de ces exercices, mais il n'y a pas d'autre aide supplémentaire comme des explications grammaticales ou une table de conjugaison pour permettre à l'apprenant d'aller plus loin dans la conjugaison du verbe ciblé.

Figure 26 : Mot juste de Tell Me More- Français.

Pour aider l'apprenant à améliorer ses compétences lexicale, grammaticale et phonétique en français, le logiciel propose des exercices de « la remise dans l'ordre ». À partir des mots proposés, en désordre dans le cadre du bas, l'apprenant doit reconstituer et prononcer une phrase dans le bon ordre. (Figure 27)

Figure 27 : Remise dans l'ordre de Tell Me More- Français.

Des exercices de « texte à trous » pointent un objectif lexical et grammatical en langue étrangère. L'apprenant doit complète un texte à trous dans le cadre du haut, le plus souvent un extrait d'un dialogue de leçon, avec les mots en couleur qui lui sont proposés dans le cadre du bas (Figure 28). Ce type d'exercices est très utilisé dans les logiciels éducatifs des langues étrangères et trouve son origine dans le béhaviorisme. On remarque que l'apprenant doit compléter le texte sans aucune aide supplémentaire, par exemple réécouter le dialogue ou se référer à un dictionnaire et dans le cas d'une erreur il lui faut la démarche d'« essai-erreur » parce que le logiciel ne donne aucune explication dans la phase d'évaluation.

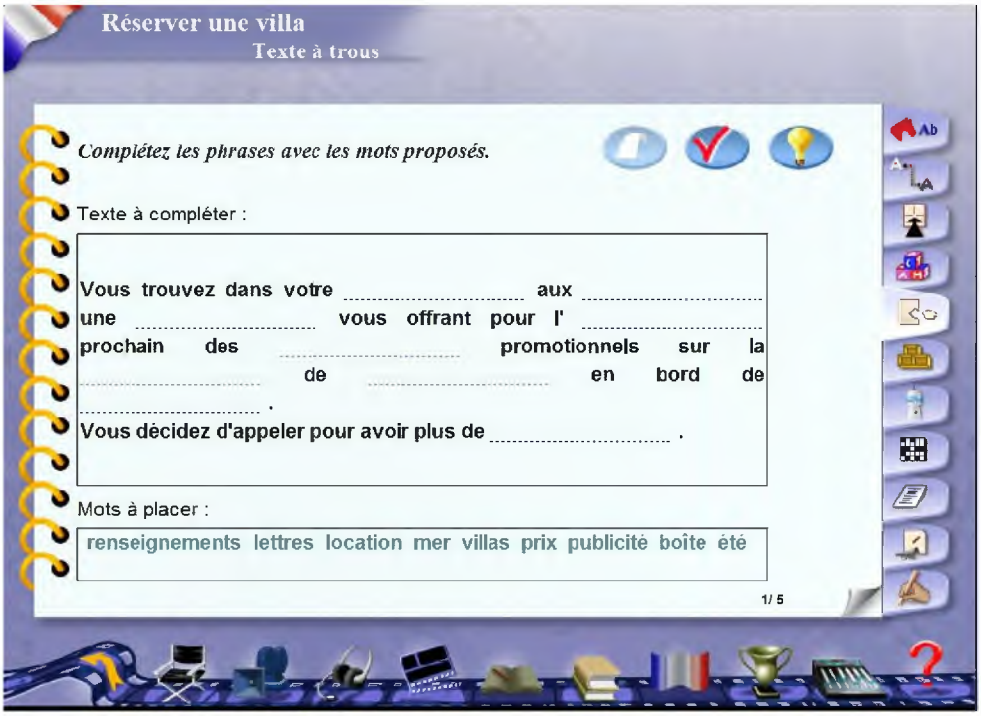


Figure 28 : Texte à trous de Tell Me More- Français.

Afin d'entraîner l'apprenant à la production écrite en français et aussi augmenter sa nomenclature, le logiciel propose des exercices de « Boîte à mots ». L'apprenant doit travailler, par exemple, sur le féminin/masculin des adjectifs le plus souvent utilisés dans la leçon, en complétant les boîtes des mots. Ce qui lui permet de tester sa maîtrise du vocabulaire ainsi que sa production écrite des mots en langue étrangère. (Figure 29)

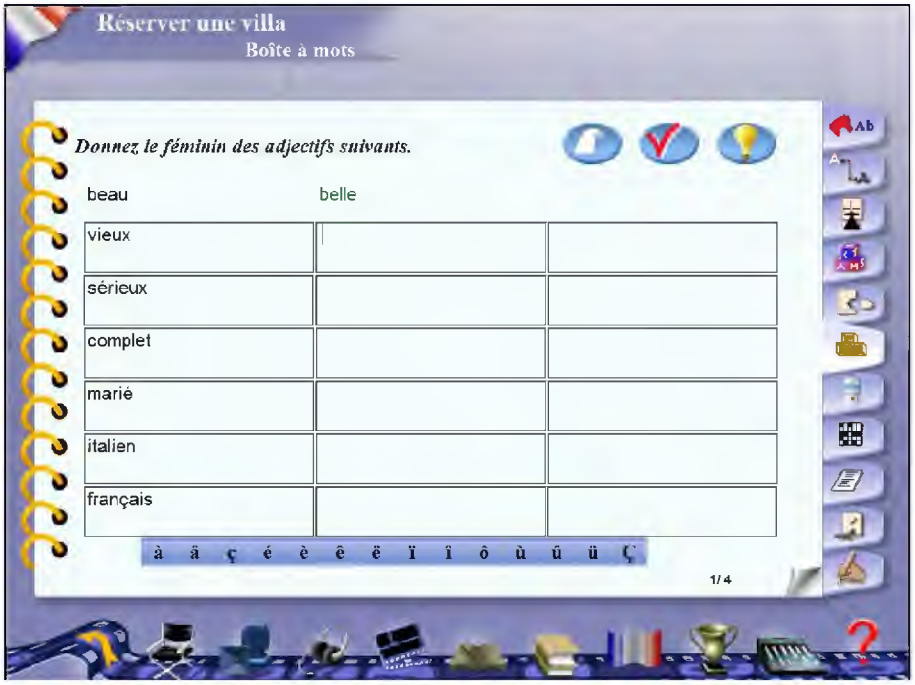


Figure 29 : Boîte à mots de Tell Me More- Français.

Le logiciel pour attirer l'attention de l'apprenant à l'aide d'un jeu utilise des exercices de « mot mystérieux ». (Figure 30)

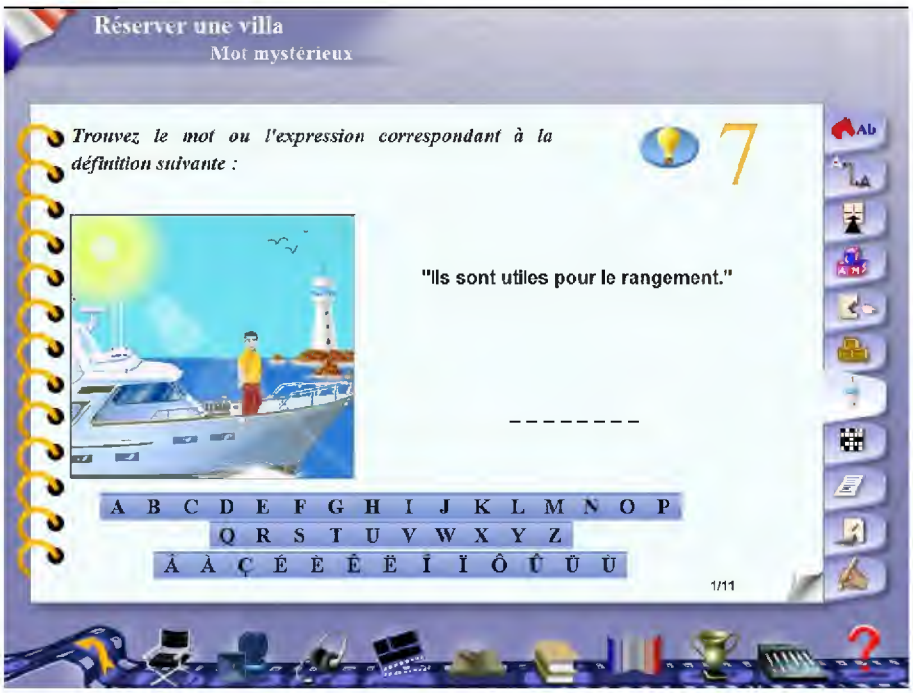


Figure 30 : Mot Mystérieux de Tell Me More- Français.

Alors que l'objectif visé par ce type d'exercices est plutôt l'apprentissage du lexique, mais l'aspect ludique et mystérieux d'exercice essaie d'aider l'apprenant à améliorer aussi sa maîtrise de l'orthographe en français. Il doit retrouver un mot ou une expression correspondant à la définition accompagnée d'une image à l'écran. Selon la règle du jeu, l'apprenant ne peut pas dépasser 7 mauvaises lettres. Ce chiffre est compté par le logiciel en haut de l'écran.

Nous constatons que les exercices avec objectif lexical continuent sous forme de « mots croisés ». En inspirant des mots croisés des magazines, ce logiciel utilise ce modèle pour donner un peu de sens ludique à l'apprentissage du vocabulaire et aussi améliorer la compréhension orale. En écoutant un mot enregistré, l'apprenant doit compléter la grille des mots croisés à gauche de l'écran à l'aide des lettres affichées sur l'écran ou le clavier. (Figure 31)

Figure 31 : Mots croisés de Tell Me More- Français.

Le logiciel avec des « exercices de grammaire » explicites permet à l'apprenant de tester sa maîtrise de la grammaire française ainsi que sa production écrite. Par exemple, l'apprenant doit placer les accents dans les phrases. Quelques lettres accentuées en bas de l'écran sont à sa disposition. (Figure 32)

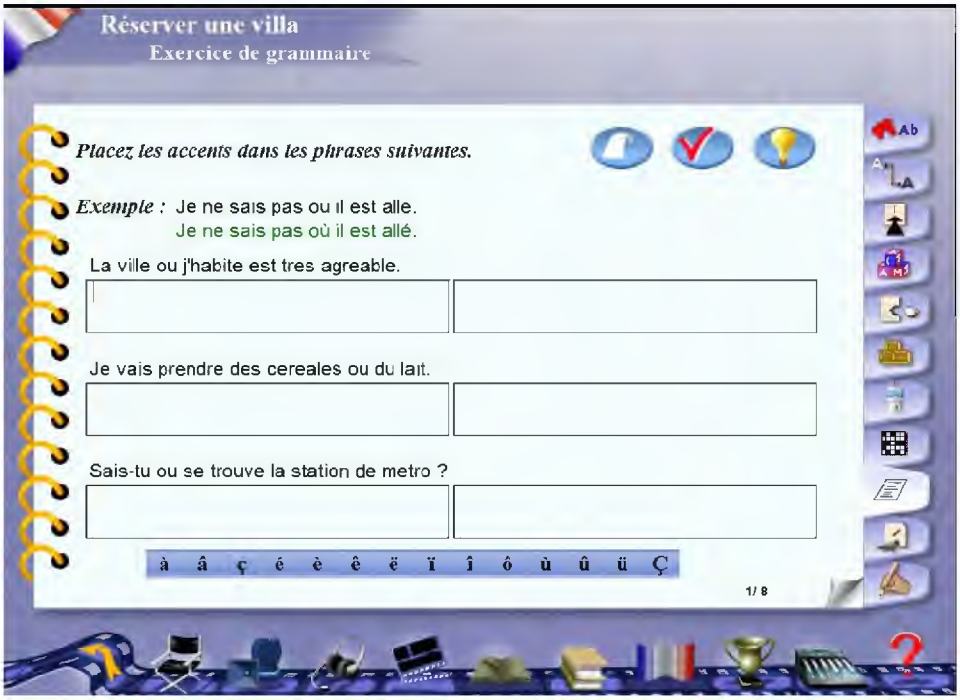


Figure 32 : Exercice de grammaire de Tell Me More- Français.

Le logiciel à la suite de ses exercices concentrés sur la compréhension orale en langue étrangère fournit un espace de « dictée vocale » afin d'améliorer la discrimination des sons chez l'apprenant. Celui-ci doit cliquer sur le haut-parleur et écouter les mots et taper dans le cadre vide le texte qui est dicté par le logiciel. Le logiciel évalue en même temps son texte et lui indique sa faute orthographique. (Figure 33)

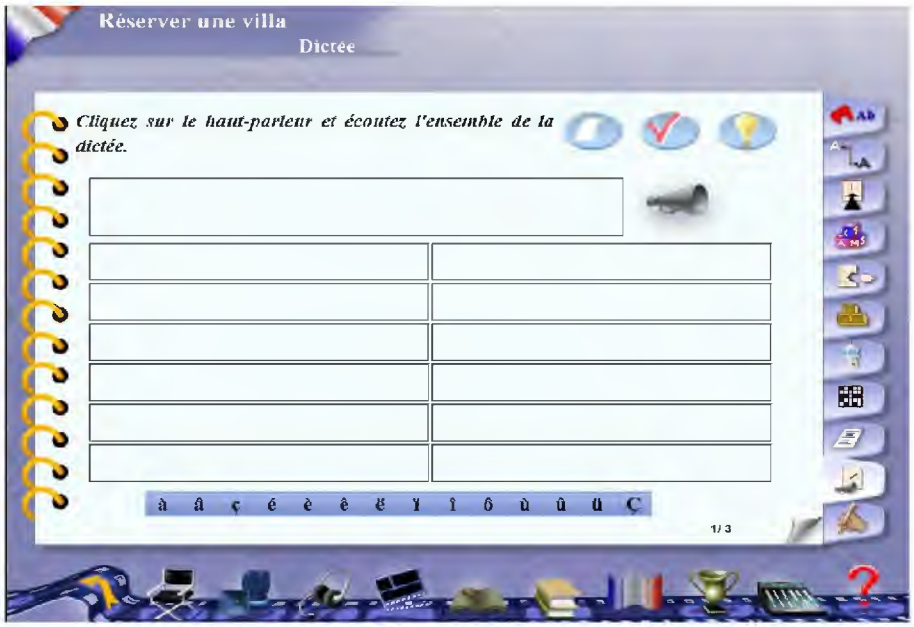


Figure 33 : Dictée vocale de Tell Me More- Français.

Avec l'exercice de « rédaction », l'apprenant en regardant une petite vidéo doit décrire une scène (minimums 50 mots). C'est un exercice ouvert qui permet à l'apprenant de tester sa maîtrise de la production écrite ainsi que de la grammaire française. On remarque que l'évaluation faite par le logiciel est très limitée et faible et ne peut répondre aux critères d'une évaluation valide. (Figure 34)

Figure 34 : Rédaction de Tell Me More- Français.

- Exercices de compréhension : En considérant la nature du logiciel qui manœuvre sur le côté communicatif d'apprentissage du français, on peut remarquer une série d'exercices qui suivent les vidéos des leçons. Ces exercices sont présentés sous forme de questionnaires de type QCM pour tester la compréhension orale de l'apprenant. Celui-ci doit sélectionner la (ou les) réponse(s) à partir des informations fournies par la vidéo. (Figure 35)

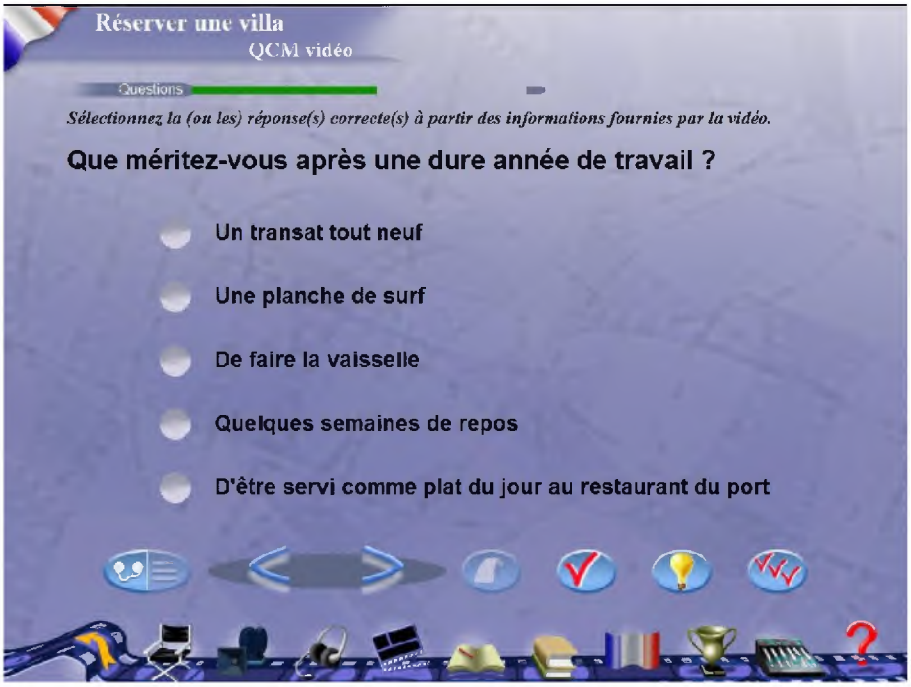


Figure 35 : Les QCM de Tell Me More- Français.

- Exercices de prononciation : L'un des points forts du logiciel semble être son système de « reconnaissance vocale ». Cette technologie banalisée ces dernières années comme un argument commercial dans la plupart des logiciels éducatifs des langues étrangères permet à l'apprenant de travailler à haute voix sur la prononciation des réponses ainsi que celle de tous les mots et phrases des dialogues du logiciel. L'objectif de cet exercice est de motiver l'apprenant à la production orale.

L'apprenant doit attentivement écouter les mots et les phrases des dialogues et ensuite le système d'enregistrement audio du logiciel l'entraîne à enregistrer avec sa propre voix. Grâce à la technique d'« audio comparatif », le logiciel compare la représentation graphique enregistré à un modèle standard fourni. En bas de l'écran, on peut constater un petit graphique qui indique à l'apprenant le niveau d'acceptabilité de sa production orale par rapport au seuil de tolérance du logiciel. C'est ainsi, le logiciel évalue la prononciation et la tonalité de sa production orale et lui attribue un score relativement au modèle standard. Alors, l'apprenant, lui aussi, à l'aide de double représentation visuelle de la prononciation et de l'intonation peut comparer les deux courbes graphiques et remarquer la différence entre sa propre production avec le modèle proposé. L'enregistrement et la comparaison peuvent se répéter à plusieurs reprises par l'apprenant, autant de fois qu'il le souhaite, cette possibilité permet ainsi à l'apprenant de repérer ses fautes de prononciation et de les corriger. (Figure 36)

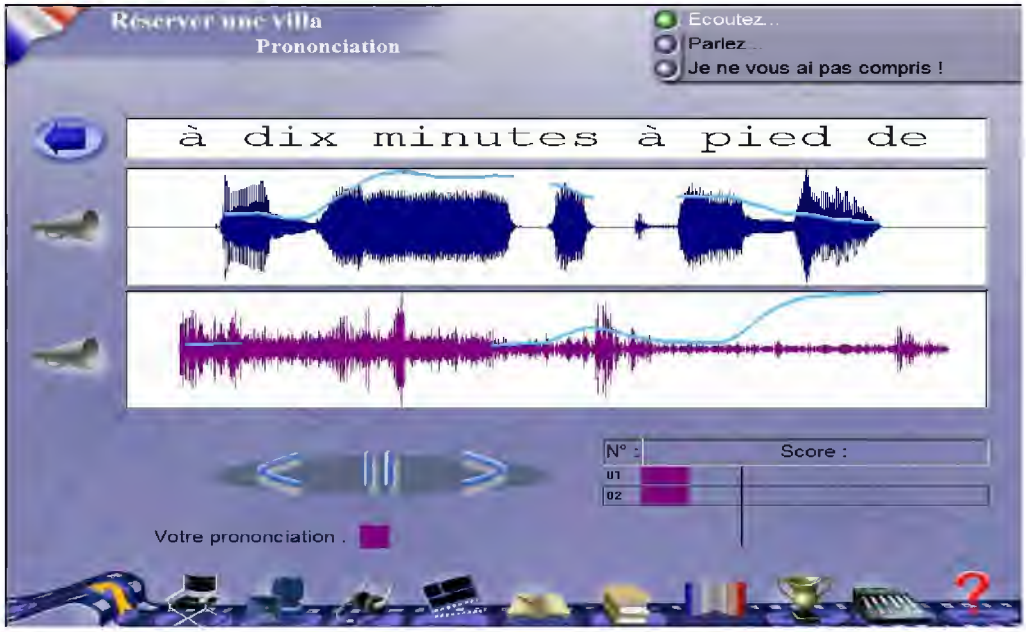


Figure 36 : La reconnaissance vocale de Tell Me More- Français.

4.1.3.3. Navigation/Parcours pédagogique

En démarrant le logiciel, l'apprenant se trouve dans un écran d'accueil (Figure 37), et la navigation dans le logiciel se fait au moyen de cette page où l'apprenant doit choisir son mode de travail. L'interface du logiciel présente un fond d'écran de couleur bleu clair assez agréable à l'œil, mais le décor un peu chargé d'écran d'accueil rend difficile la navigation.

Figure 37 : Ecran d'accueil de Tell Me More- Français.

L'apprenant dispose de deux barres de navigation dans le logiciel : l'une périphérique en bas de l'écran afin de permettre l'accès aux activités, options, vidéos, dialogues, prononciation, bibliothèque, outils d'aide et d'outils pédagogiques (Figure 38), et l'autre les icônes de déplacement (Figure 39). On remarque que les barres de navigation en bas d'écran sont assistées d'une animation et facilitent grâce aux icônes représentatifs le déplacement dans les options du logiciel.

Figure 38 : Barre de navigation périphérique de Tell Me More- Français.

Figure 39 : Les icônes de déplacement de Tell Me More- Français.

On aperçoit bien que la navigation dans le logiciel se fait au moyen des icônes avec des explications en français, ce qui peut compliquer la navigation dans le logiciel pour les apprenants débutants. Dans la barre de navigation périphérique, il y a des icônes compréhensibles et même on voit un icône en forme de drapeau français.

4.1.3.4. Les modes de travail

Dans l'écran d'accueil du logiciel, afin de commencer l'apprentissage l'apprenant doit choisir l'un des deux modes de travail proposés par le logiciel, on constate que chacun de ces modes de travail corresponde à une présentation et à une progression logique et cohérente considérant les objectifs du programme (Figure 40). L'apprenant choisit un nom d'utilisateur

pour permettre au logiciel d'enregistrer ses activités dans le logiciel. Et puis, il doit choisir un mode de fonctionnement : guidé ou libre. A tout moment de l'apprentissage, l'apprenant a la possibilité de changer son mode de travail selon ses besoins. Dans les deux cas, guidé ou libre, le logiciel enregistre ses traces dans le but de l'aider dans son parcours pédagogique.

Figure 40 : Les modes de travail de Tell Me More- Français.

4.1.3.4.1. Le mode libre

En choisissant le mode libre, l'apprenant a la possibilité de naviguer à sa guise et selon ses besoins dans des leçons et des activités proposées par logiciel. Ce mode de travail nécessite une bonne maîtrise des bases linguistiques en langue étrangère. Donc, ce mode de travail ne s'adresse qu'aux apprenants au niveau intermédiaire. Cependant, il peut attirer la curiosité des apprenants débutants pour découvrir la langue étrangère à leur manière.

Ce mode libre permet donc à l'apprenant d'apprendre la langue en autonomie complète ou de favoriser dans un dispositif médiatisé l'auto-apprentissage guidé « destiné aux personnes désirant être suivies et guidées par un tuteur qui leur propose un parcours de travail » (Dejean & Tea, 2002 cité par Hamon, 2003, 144) et l'auto-apprentissage intégré « organisé et proposé par certains enseignants dans le cadre de leur cours, en remplacement d'un de leurs cours ou en complément de celui-ci ». (Ibid.)

C'est ainsi, ce mode de travail fournit à l'apprenant un espace d'autonomie, mais si celui-ci dans son parcours d'apprentissage a besoin des conseils, des aides supplémentaires et du suivi d'un enseignant ou d'un tuteur, le logiciel lui propose d'autre mode de travail : le mode guidé qui favorise son autonomie en guidant sa progression en langue étrangère.

4.1.3.4.2. Le mode guidé

Le mode guidé propose à l'apprenant un parcours pédagogique progressif et structuré de la langue étrangère répondant à ses besoins et priorités d'apprentissage. Ce parcours pédagogique est constitué d'un ensemble de douze leçons et des exercices et des activités présentées dans un ordre croissant de difficulté en langue étrangère. Son objectif est de favoriser un apprentissage dans un dispositif médiatisé en autonomie guidé ou intégré.

Ce mode guidé du logiciel donne à l'apprenant le choix d'un parcours d'apprentissage personnalisé selon ses besoins, compétences préférées, la durée qu'il souhaite consacrer à l'apprentissage. Comme le montre la figure suivante (Figure 41), le logiciel sur un écran de synthèse visualise les résultats de l'apprenant en fonction des exercices faits et des exercices corrects par activité dans toutes leçons. Cette possibilité aide l'apprenant dans son parcours pédagogique défini par logiciel en lui montrant ses traces d'apprentissage.

Figure 41 : Le mode guidé de Tell Me More- Français.

4.1.3.5. Feed-back et évaluation

Le logiciel fait une évaluation ou feed-back directe dans certains exercices avec « réponse fermée » : association de mots, texte à trous, boîte à mots, mots croisés, exercices de grammaire, dictée vocale, rédaction, exercices de compréhension. L'icône de validation ou correction, la plupart du temps en haut de l'écran, permet à l'apprenant de vérifier ses réponses avant de passer à l'exercice suivant. En cliquant sur l'icône : les réponses correctes apparaissent en vert et les réponses incorrectes en rouges comme la figure suivante le montre (Figure 42). La présence de l'icône de solution juste à côté de l'icône de validation peut aider l'apprenant en difficulté à obtenir une solution.

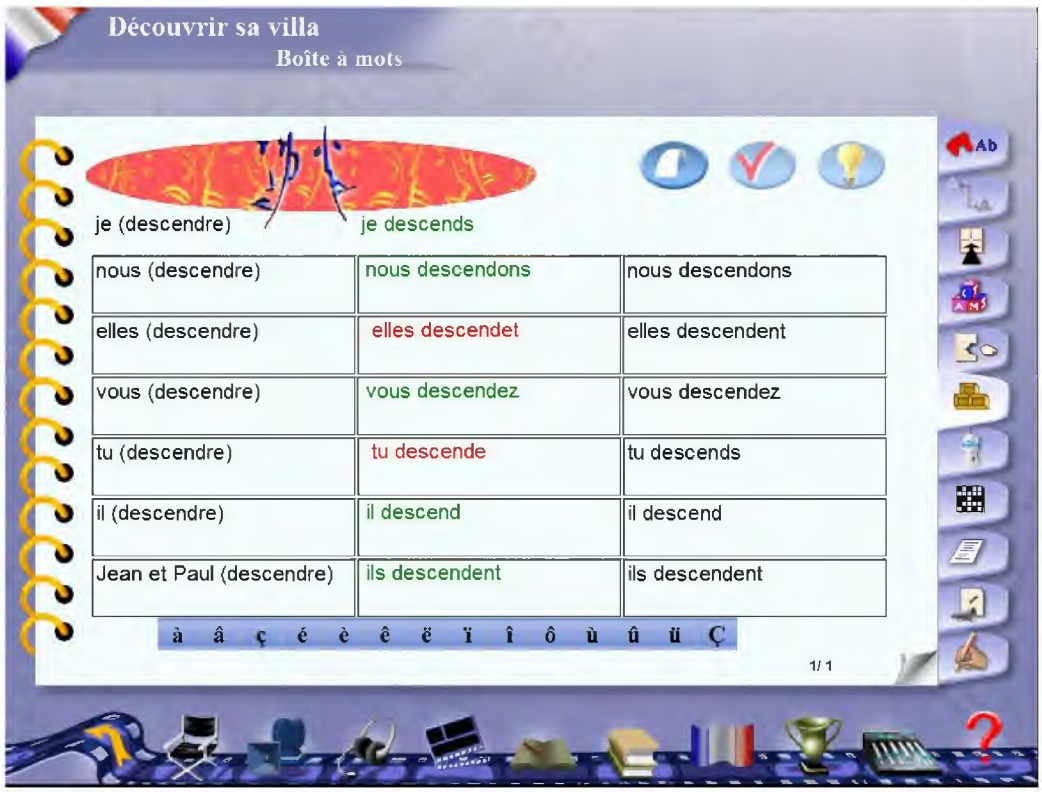


Figure 42 : Feed-back de Tell Me More- Français.

A part cette évaluation directe, le programme propose une sorte d'évaluation formative (un bilan en score) pour chaque leçon contenant l'évaluation terminale de tous les exercices, des activités (QCM des vidéos, compréhension des dialogues, prononciation des mots et des phrases) (Figure 43). Le bilan indique le pourcentage d'exercices faits pour chaque activité et

dans certains cas indique aussi le taux de réussite de l'apprenant. L'objectif pédagogique de cette évaluation formative est d'informer l'apprenant de ses défauts dans son parcours d'apprentissage en lui permettant de retravailler sur ses points faibles. Il est à souligner que le bilan de chaque leçon est en relation avec d'autres bilans qui montrent le score final.

Figure 43 : Bilan (synthèse du cours) de Tell Me More- Français.

4.1.3.6. Outils complémentaires

Le logiciel propose à l'apprenant des outils complémentaires qui sont disponibles sur la barre de navigation périphérique. À partir d'icône « Bibliothèque », l'apprenant peut consulter, quel que soit son mode de travail choisi, selon ses besoins des explications de grammaire conjugaison et lexique.

En cliquant sur l'icône « Grammaire », l'apprenant peut obtenir des explications grammaticales sur un sujet précis. Les explications grammaticales sont accompagnées des bandes dessinées qui n'ont rien à voir avec le sujet de la leçon ou avec le thème grammatical. C'est ainsi, le logiciel d'une manière explicite aborde certaine points grammaticaux essentiels de langue étrangère, mais comme la figure suivante (Figure 44) montre, ces explications sont dans la langue cible, ce qui rend difficile leur compréhension pour un apprenant débutant.

Figure 44 : Fiche de grammaire de Tell Me More- Français.

Pour aider l'apprenant dans la conjugaison des verbes français, le logiciel fournit des explications pratiques sur les groupes de verbes. Il semble que cet outil peut être plus utile, s'il donne aussi des explications en langue maternelle de l'apprenant. (Figure 45)

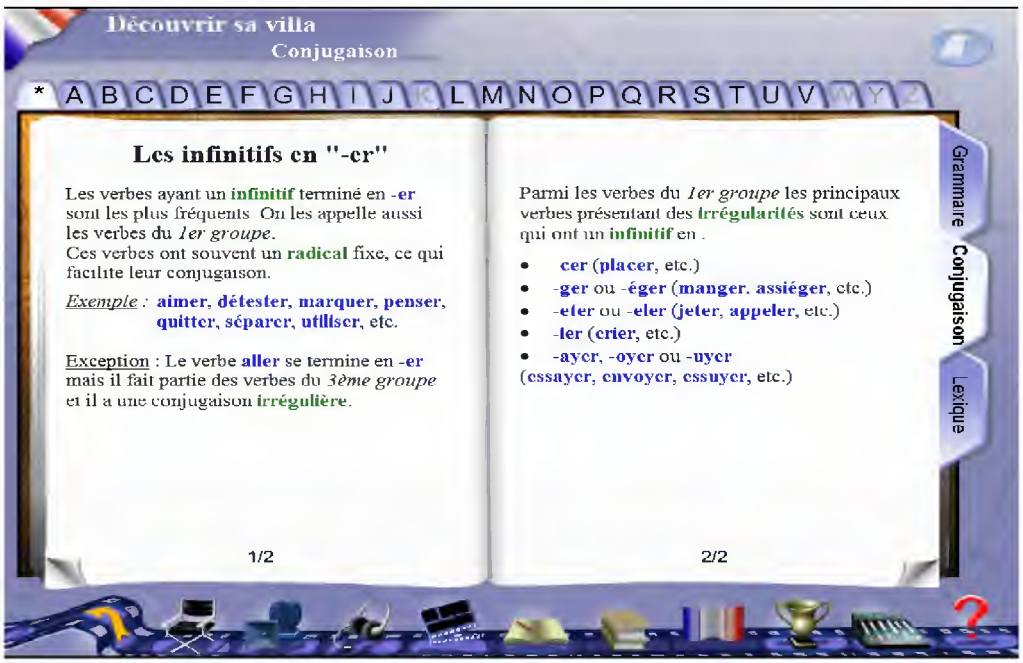


Figure 45 : Fiche conjugaison de Tell Me More- Français.

Le « lexique » n'est pas thématique et permet à l'apprenant l'accès à la prononciation des mots.

À partir d'icône « Traduction », en forme du drapeau français, sur la barre de navigation périphérique, l'apprenant peut obtenir la traduction en anglais des mots, des phrases des dialogues et des vidéos, ainsi que des explications relatives aux points de grammaire affichés à l'écran si cette option est activée.

Cliquant l'icône « Option » sur la barre de navigation périphérique, le logiciel donne l'accès au « réglage de niveau » afin de personnaliser l'interface et l'usage du logiciel. Cet outil est composé de rubriques telles que : "Chronomètre temps de réalisation des exercices", "Dialogue : compréhension - nombre de mauvaises réponses", "Association image/mot", "Dictée : facile ou difficile ", "Mots croisés : traduction du mot", "Audio : volume, bruitages", "Vidéo", "Reconnaissance vocale : niveau de difficulté, prononciation affichage". (Figure 46)

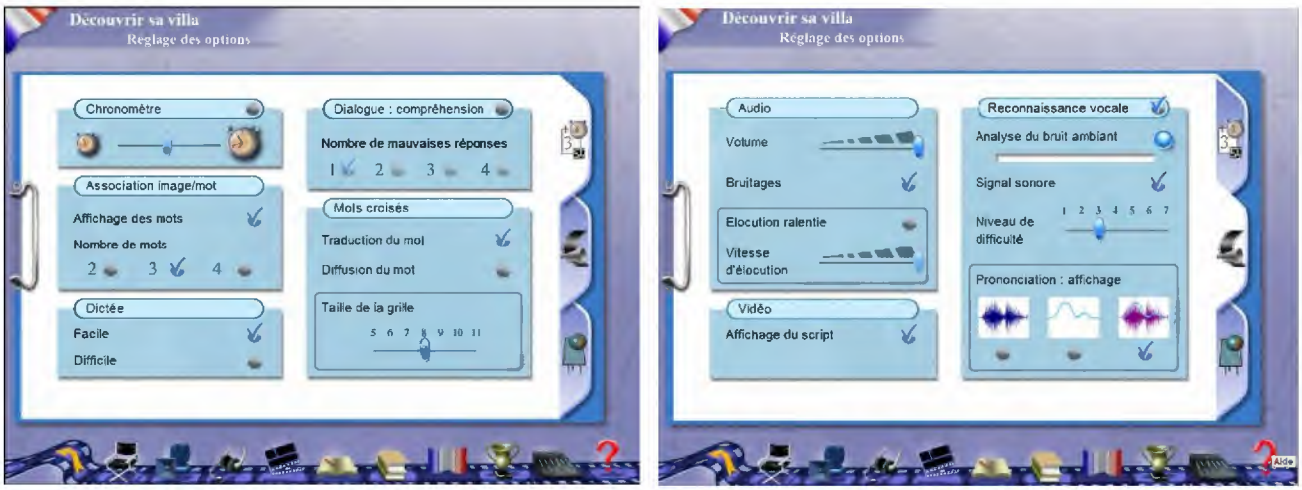


Figure 46 : Réglage des options de Tell Me More- Français.

Sur la page d'accueil du logiciel, se trouve l'icône en forme du Globe qui permet à l'apprenant les « services en ligne ». Cet outil donne la possibilité de contacter un tuteur pour lui poser des questions et avoir une réponse en temps réel ou recevoir une réponse par mél. Pour ce faire, il faut une connexion internet. Il est à noter que ce service de tutorat n'est pas gratuit. (Figure 47)

Figure 47 : Services en ligne de Tell Me More- Français.

L'icône « aide » de la barre de navigation est une aide contextuelle sous la forme d'une animation qui donne des explications sur la navigation (la fonction des boutons et icônes de l'écran) ainsi que sur le contenu du logiciel. (Figure 48)

Figure 48 : Les aides de Tell Me More- Français.

4.1.4. Synthèse/utilisation envisageable

Le logiciel *Tell Me More-Français,* comme nous l'avons vu à travers l'analyse fait, a bénéficié des technologies (reconnaissance vocale, animation, vidéo, etc.) dans le but de faciliter l'apprentissage de français en autonomie et aussi comme une méthode complète d'attirer le client. Mais, il faut rappeler que la qualité technologique n'apporte pas toujours la qualité pédagogique. Dans ce sens pour Mangenot (2002 : 139), « idée de complétude est sans doute un bon argument de vente mais pas forcément un bon argument pédagogique si l'on considère que les logiciels s'avèrent intéressants pour les activités réflexives et de compréhension ».

Nous avons remarqué que les exercices et les activités du logiciel conduisent souvent l'apprenant à l'apprentissage linguistique plutôt qu'une approche communicative. Le système de « reconnaissance vocale » comme le point fort du logiciel entraîne l'apprenant à imiter et répéter seulement des mots et des phrases. Ce qui permet à l'apprenant de travailler individuellement la prononciation (la production orale et non l'expression orale) en langue étrangère. Ce mode de travail autonome ne permet pas en réalité un travail de groupe ou de binôme.

Alors que le logiciel favorise un apprentissage autonome, on a aperçu que la navigation complexe, le manque d'une langue intermédiaire pour des traductions, des explications grammaticales pourraient nécessiter l'intervention d'un tuteur. Il est à noter que les aspects culturels français ou francophones des dialogues, des vidéos et des activités du logiciel sont médiocres et ne sont pas bien exploités.

Nous pouvons conclure que ce logiciel, malgré un côté ludique dans certains exercices dont le but sont de faire apprendre le lexique, ne répond pas aux critères d'une approche communicative pertinente permettant la compétence orales (expression orale) en langue étrangère, parce qu'une simple imitation et répétition des mots et des phrases sans prendre en considération les aspects culturels n'aboutissent pas à un savoir-faire ou savoir-être.

4.2. Talk Now French

4.2.1. Description générale

Nous avons choisi *Talk Now français* pour deux raisons : tout d'abord, les produits *Talk Now* (déclinés en plusieurs langues et pour le niveau débutant) sont apparemment très présents sur le marché des logiciels d'apprentissage des langues étrangères dans notre pays, les plus vendus et utilisés. Le second point qui nous a incité à analyser *Talk Now français* part

du constat que ce logiciel d'apprentissage du français langue étrangère utilise plus de 40 langues d'interface, dont le farsi pour les apprenants persanophones, qui jouent un rôle très important pour les acheteurs. Mais, il est nécessaire que ce logiciel passe au crible de l'analyse afin d'apporter des informations qui puissent éclairer nos concepteurs, nos chercheurs et les utilisateurs dans leurs domaines respectifs.

Talk Now français fait partie d'une collection des logiciels destinés à l'apprentissage de cinq langues (anglais, français, allemand, espagnol, italien). Ils sont produits par compagnie Euro talk qui vise l'apprentissage des langues. Ce producteur a lancé sur le marché la série *Talk Now* pour les débutants en visant les mêmes principes et les mêmes techniques. Ce produit est distribué par Emperor compagnie en Iran. D'après les informations qui figurent sur l'emballage du cédérom (Figure 49), *Talk Now français* destiné aux débutants et à tous ceux qui désirent se familiariser avec la langue française. Ce logiciel éducatif présente différents sujets généralistes qui permettent à l'apprenant d'acquérir les mots et les phrases indispensables afin de se faire comprendre dans des situations élémentaires. C'est un jeu multimédia fermé qui utilise des jeux et des quiz afin de rendre l'apprentissage divertissant et relaxant pour les apprenants plus de 10 ans.

Figure 49 : Emballage du cédérom de Talk Now French.

Le tableau suivant montre le fiche technique et pédagogique du cédérom Talk Now French.

Référence (Titre)	**Talk Now French**
Date de parution	2007
Auteur- réalisateur	Euro Talk
Configuration matérielle	PC Multimédia
Langue cible	Français Langue Étrangère
Support	Cédérom
Type de document	Traitement d'un document audio-visuel
Domaine	Langue générale
Public visé	Les apprenants plus de 10 ans
Niveau de langue	débutant et faux-débutant
Compétences (dominante)	Compréhension orale
Objectifs	Lexical/Grammatical/Phonétique

Tableau 3 : Le fiche technique et pédagogique du cédérom Talk Now French.

Avant de présenter le cédérom, nous allons indiquer d'abord quelques caractéristiques techniques du cédérom. Il peut être installé sur Pc. Dès l'installation terminée l'écran d'accueil présente automatiquement une page pour choisir la langue intermédiaire du logiciel. Talk Now français est un didacticiel multilingue : (français, espagnol, anglais, allemand, persan, etc.).

4.2.2. Contenu du logiciel

Talk Now français se compose des neuf leçons et chaque leçon propose trois types d'activités : la pratique des mots, la pratique de l'oral et des jeux. Les fonctionnalités sur lesquelles est basé ce logiciel pour les débutants sont :

- Les leçons : les premiers mots, la nourriture, les couleurs, les phrases, le corps, les nombres, le temps, les achats, les pays (Figure 50) ;
- Tester les connaissances acquises : quiz facile et difficile, plus un jeu de mémoire stimulant ;
- Comparer la prononciation à l'aide de la fonction d'enregistrement ;
- Contrôler les progrès de l'apprenant et vérifier le score total et imprimer les progrès récompenser ;
- Aide à l'écran en langue d'interface (plus de 40) disponible à tout moment ;
- Imprimer le propre dictionnaire illustré pour référence pratique.

Figure 50 : Écran principal et les leçons de Talk Now French.

Comme nous rappelle Bru (2001), à partir des objectifs sont construites des activités. Ces activités sont de plusieurs champs : celui des activités cognitives, des activités sensorielles, des activités motrices, dans chacun de ces champs, il peut s'agir de reproduire, de comparer, d'inventer. Les contenus pédagogiques[14] présentés dans ce logiciel recouvrent largement les contenus linguistiques lexicaux. L'organisation des donnés n'est ni déductive ni inductive car on enseigne seulement les mots. Les contenus sont proposés selon une approche notionnelle / fonctionnelle, mais on peut remarquer que le terme de notion ne semble pas utilisé dans le sens d'ensemble de propriétés physiques et culturelles. Le logiciel utilise une stratégie de répétition pour faire apprendre. L'apprenant apprend le mot ou la phrase sans pouvoir les utiliser dans une situation de communication présentée dans le logiciel ou réelle. Donc, il s'agit d'une approche classique de l'enseignement de la langue qui apprend seulement le savoir. La démarche d'apprentissage de ce logiciel permet de tirer parti des avantages : l'apprenant peut travailler à son rythme, à l'abri du regard des autres et de l'enseignant, il peut en outre tirer profit de la dimension ludique que prennent des tâches et qui les rend plus attrayantes et stimulantes. Mais, parmi ces contenus des leçons une relation raisonnée n'existe pas et un lien thématique qui facilitent le processus d'apprentissage pour l'apprenant.

Quant aux éléments de civilisation, ils ne sont pas intégrés dans les contenus de ce logiciel. Les indices culturels sont des éléments significatifs de chaque langue qui aident l'apprenant à confronter sa propre expérience et sa propre culture à celle des autres. On doit dire que langue et culture sont liées et qu'en conséquence, on ne saurait reléguer le contenu civilisationnel en annexe ni le présenter comme une leçon de civilisation. Il convient d'intégrer dans une même activité les diverses composantes linguistiques et culturelles de l'enseignement de la langue. Malgré le manque des références culturelles les contenus proposés ont un caractère moins classique et plus ludique.

Au niveau du contenu, il doit être possible de passer d'une entité des connaissances à une autre. Passer d'une unité à une autre permet d'expliciter un détail du thème de l'entité quittée ou de passer à un thème voisin, c'est interactivité dans le contenu. Ce niveau permet d'avoir un aperçu général sur le contenu pédagogique et le savoir à acquérir. D'après ces explications et la démarche présentée dans *Talk Now français*, on peut dire que ce logiciel manque d'une bonne interactivité au service des apprenants.

---

[14] Le contenu pédagogique d'un logiciel éducatif est un ensemble d'unités de connaissances liées entre elles qui visent à présenter de l'information et à offrir un espace d'exploration ou d'échange, en vue de permettre à un apprenant d'acquérir et de se construire un savoir. Le contenu pédagogique, par les liaisons qui le structurent, représente le point de vue de l'enseignent et le concepteur sur le savoir qu'ils veulent enseigner.

Les petites vidéos qui oralisent de l'écrit avec une intonation plus ou moins adaptées apparaissent comme les parents pauvres de *Talk Now français*. Les deux personnages présentés dans toutes les vidéos sont des images animées qui ne prononcent pas vraiment les mots et les phrases même il n'y a pas un geste approprié qui peut suggérer la réalité. Les images animées de ce logiciel aussi ne reflètent pas les aspects culturels da la langue enseignée spécialement, dans les activités des expressions où l'apprenant vois et entend des phrases. *Talk Now français* ne comporte que des images fixes : photos ou aquarelles et des images animées. Le manque des vidéos pédagogiques se sent comme un support audio-visuel très important dans ce logiciel éducatif de la langue étrangère.

Malgré sa nature multimédia, *Talk Now français* n'a pas bien utilisé cette technologie efficace. Le matériel n'offre aucune séquence vidéo et les deux personnages sont des images animées. Donc, la correspondance graphie/son n'est pas de bonne qualité.

4.2.3. Analyse des caractéristiques du logiciel

4.2.3.1. Langues d'intermédiaires utilisées

Talk Now français utilise deux langues : la langue française parlée et écrite à enseigner et plus de 40 langues d'interface écrites selon choix de l'apprenant. La langue française présentée est d'un registre standard et de bonne qualité, produite par l'homme et pas par la machine. Pour choisir la langue d'interface, il suffit de préciser cette requête dès le premier écran (Figure 51) et on vous salue dans la langue de votre choix, puis les directives apparaissent dans cette langue. Par simple clic de la souris aussi sur le bouton des langues sur l'écran principal, les pages d'entrée dans les unités ou dans les différentes rubriques seront en langue choisie, ainsi que les aides et les consignes. Comme nous l'indique Kellner (2007 : 129), « un premier type de problème peut se poser à propos du vocabulaire employé par le logiciel ». La présence d'une langue d'interface facilite l'utilisation du logiciel et évite sans doute à l'apprenant une situation de blocage devant une consigne qu'il ne comprend pas en français. On doit ajouter que l'utilisation de la langue d'interface est utile pour le niveau débutant qui n'a pas encore de la connaissance avec la langue française. L'utilisation ponctuelle de la langue d'interface est justifiée pour s'assurer d'une conceptualisation profitable à chacun. La langue d'interface en persan utilisée est simple et compréhensible pour les directives, les icônes et les aides. Les mots et les phrases des leçons sont accompagnés de la transcription intégrale en persan avec les caractères persans et latins. Mais, la présence des caractères latins n'est pas nécessaire et peut confondre l'apprenant iranien.

Figure 51 : Écran à choisir une langue d'interface de Talk Now French.

Le logiciel Talk Now utilise une technique bimodale (audio et texte en L2 et la traduction en L1) qui est bénéfique pour l'apprentissage des langues pour le niveau débutant. Cette technique peut permettre une meilleure acquisition des éléments lexicaux et faciliter une meilleure compréhension orale et écrite des mots et des phrases.

4.2.3.2. Activités et exercices

Talk Now français est basé sur une démarche pédagogique[15] centrée[16] sur l'apprenant. Les principes sur lesquels s'appuie ce logiciel éducatif relèvent, d'une part, de l'utilisation du jeu et d'autre part, du travail à son rythme pour l'apprentissage de français. Le jeu permet l'accès au sens dans un mode multi sensoriel (audio, image, visuel) qui favorise l'utilisation des indices linguistiques. L'ajout de la traduction des mots et des phrases permet l'accès au

[15] On appelle démarche pédagogique la planification des activités d'apprentissage pour une séquence d'enseignement. Son objectif est de permettre à l'apprenant de s'approprier, par exemple, la maîtrise des connaissances ou d'une habilité et dans le domaine des langues étrangères, la communication. La démarche pédagogie nous trace le chemin pour pouvoir arriver aux objectifs appropriés.

[16] Selon Guy Berger (1984), on peut distinguer des pédagogies centrées sur l'élève et des pédagogies centrées sur le contenu. Une pédagogie centrée sur l'élève est généralement une pédagogie qui prend en considération les motivations de l'élève, c'est-à-dire ses goûts, ses intérêts, son expérience antérieur, les caractéristiques de l'apprentissage (l'organisation de l'apprentissage est déterminée par les mécanismes psychologiques qui le rendent possible et non par l'organisation du contenu) ; le fait que les apprenants puissent travailler à des rythmes différents et qu'ils aient des intérêts différents. C'est donc une pédagogie de l'apprentissage individualisée. Une pédagogie centrée sur le contenu est au contraire une pédagogie beaucoup plus normative, fondée sur une stratégie de l'enseignement et non de l'apprentissage.

sens via un mode textuel, et le rôle de la langue choisie (maternelle) par l'apprenant est un facteur pour bien comprendre le sens du mot ou da la phrase en français.

Les possibilités du logiciel sont au service de l'objectif final, c'est-à-dire l'apprentissage linguistique. Donc, les activités proposées seront dans ce but. On présente des exercices d'acquisition de vocabulaire à partir des images fixes dans chaque activité. Les items lexicaux sélectionnés sont souvent des mots se référant à des réalités concrètes qui peuvent être représentées visuellement et qui font partie du bagage lexical d'un apprenant de niveau débutant. Ce logiciel est fondé sur l'exploitation des images fixes accompagnées de la voix et de la transcription en français. Le but des quiz présentées sous la forme d'une association image, son et graphie en jeu est la compréhension orale.

Les tâches proposées dans ce logiciel sont de types stables[17]. Les tâches doivent être faites individuellement et l'apprenant développe des attitudes d'écoute. L'acquisition est renforcée par une série des exercices testant la compréhension et le réemploi de ces mots. L'apprenant doit associer une image avec sa voix alors que la compréhension est facilitée grâce aux images et à l'alternance entre une voix masculine et une voix féminine des personnages animés.

La plupart des exercices présents dans ce logiciel apparaissent excessivement orientés vers l'acquisition d'une compétence linguistique plutôt que communicative et donc prennent en considération surtout les structures de nature morphosyntaxiques, en réservant une certaine attention aussi aux compétences lexicales, mais dans tous les cas en proposant en substance la construction typique des exercices structuraux caractérisés par un parcours linéaire parsemé de stimulus-réponse-corrections. On présente à l'apprenant le stimulus, c'est-à-dire une question à laquelle il doit répondre correctement, en cas d'erreur le dialogue s'arrête et l'apprenant ne peut continuer l'exercice.

Les premiers exercices portent sur l'écoute des mots et ensuite des phrases de type vrai / faux à l'intérieur d'une leçon. Ils restent de même type d'une leçon à l'autre ce qui peut donner l'impression d'une certaines routine avec ses côtés positifs (type d'activité que l'apprenant retrouve d'une unité à l'autre) ou plus négatifs (impression de monotonie engendrée par la répétition des tâches semblables). Ce logiciel ne propose pas vraiment des activités spécifiques d'interface, d'anticipation, d'expression et la communication. Les deux sortes d'activités présentées en forme des jeux simples et difficiles proposent deux points

[17] Dans un logiciel, il peut exister deux types des tâches proposées à l'apprenant : les tâches de type consultation, lorsqu'on ne peut rien modifier à la structure et au contenu de l'application (stable) ; les tâches de type conception, lorsqu'il est possible de modifier la structure et le contenu de l'application (dynamique).

d'approfondissement et de révision des mots et quelques phrases de la langue française. Le manque de la production écrite se sent tout au long du logiciel.

4.2.3.3. Navigation/Parcours pédagogique

Le contenu pédagogique et les différentes entrées possibles dans le logiciel *Talk Now français* sont accessibles à partir de l'affichage de trois écrans successifs. Ce logiciel comprend neuf leçons de base, chaque leçon se compose elle-même de cinq sections (pratique des mots, pratique de l'oral, jeu facile et difficile et dictionnaire visuel) (Figure 52) et une voie d'accès correspondant à un mode d'apprentissage : le travail au choix. L'organisation de l'écran de travail, identique pour tous les activités, se compose de trois zones distinctes facilement identifiables : la zone supérieure pour les informations, la zone médiane ou zone de travail réservée à l'affichage des différents documents et aux réponses, la zone inférieure aux boutons aide et sortir. L'apprenant peut travailler sur n'importe quelle leçon c'est-à-dire qu'il n'y a pas une progression dirigée selon un schéma proche du cours en classe ; les activités ne suivent pas un ordre de progression pédagogique précis. Les choix ne se font pas en fonction des besoins de l'apprenant parce qu'il n'y a pas une démarche pédagogique. L'apprenant ne sait pas d'où il doit commencer, allant du travail d'écoute des mots, des jeux à des exercices de compétence linguistique. L'apprenant doit élaborer son propre parcours, privilégie certaines activités. En effet, ce logiciel n'a pas considéré une démarche d'enseignement précise.

Après quelques premiers instants de tâtonnement comme dans tous les nouveaux logiciels, on peut dire que la navigation est assez simple, spécialement que les menus sont en persan. Les menus et les icônes consacrées sont présentés dans la partie centrale de l'écran. Le nombre des icônes et des couleurs est réduit au strict nécessaire qui facilite la navigation et qui est agréable à l'œil. Les icônes des items seulement assistés d'une animation et d'un changement de couleur. Mais, tout au long du logiciel il est impossible de sortir du programme, il faut revenir à l'entrée pour fermer ou aller dans d'autre activité car le système de navigation est linéaire et donc il n'y a pas aucun lien entre les leçons et les activités. Ce système diminue la facilité d'utilisation des contenus du logiciel par l'apprenant. Tous ces problèmes rendent moins l'intelligible l'interface du logiciel.

Au niveau de l'ergonomie, *Talk Now français* est un logiciel qui présente les informations à l'écran de manière lisible. Les informations sont bien réparties à l'écran, ce qui permet à l'apprenant de les distinguer et identifier les couleurs vives (bleu, orange,…) et les images animées lui donnent un côté dynamique et attrayant. Le logiciel présente un fond

d'écran des couleurs qui ont la double qualité de limiter la fatigue oculaire et de focaliser l'attention de l'apprenant sur la fenêtre de travail principal qui est de couleur bleue.

Figure 52 : Sections de chaque leçon de Talk Now French.

4.2.3.4. Feed-back et évaluation

Comme nous le savons, l'évaluation de la progression d'apprenant est un élément principal dans chaque logiciel éducatif qui évalue et informe l'apprenant face aux tâches proposées dans le logiciel. L'utilisation d'un mode d'évaluation offre une prise en charge importante de l'apprenant tout en l'associant à son apprentissage. Lors de la première utilisation de *Talk Now français*, il crée un fichier personnel à partir d'un écran d'identification et peut ainsi suivre ou reprendre un travail interrompu là où il l'avait laissé. Le programme montre sur la page principale le nom et le score de l'utilisateur. L'évaluation se fait à travers les exercices présentés dans chaque leçon. En cas d'une bonne réponse, une confirmation oui et cinq notes sont ajoutées alors que une mauvaise réponse est accompagnée d'une réponse non et diminue deux notes du score obtenu. A la fin des exercices, un bilan s'affiche avec le score final. L'élaboration du bilan personnel à partir des bilans de fin des exercices s'effectue par une pondération du nombre des réponses trouvées au premier essai et aux essais suivants par rapport au nombre total des réponses à trouver. Le score final pour *Talk Now français* est 1800 (figure 53), donc ce logiciel permet une évaluation quantitative.

En ce qui concerne la prononciation on peut enregistrer sa propre prononciation, puis on la confronte avec la prononciation correcte. Pour la production orale, on trouve des exercices de répétition et d'enregistrement des énoncés alors qu'il manque des exercices oraux de transformation des énoncés.

Il faut noter que les réponses données par l'apprenant se limitent à un choix dans une liste des réponses possibles. Ce logiciel éducatif n'a pas la possibilité de gérer l'analyse des réponses ouvertes ou semi ouvertes, ce qui ne lui donne pas un degré de fiabilité et ne permet pas d'élargir la compétence d'expression. L'apprenant est toujours évalué sur la compréhension orale et pas sur l'expression orale et la mauvaise réponse est pénalisée, mais il a la possibilité de refaire un exercice pour améliorer son score. La présentation des tâches sous la forme du jeu est un facteur important utilisé dans ce logiciel qui place l'apprenant dans une perspective de progrès constant et toujours perfectible de maîtriser des connaissances. Cette restitution de la dimension dynamique d'apprentissage est essentielle pour aider des apprenants débutants fragilisés par l'échec à relativiser leurs erreurs, à améliorer leurs stratégies d'apprentissage.

Figure 53 : Écran d'évaluation de Talk Now French.

4.2.3.5. Outils complémentaires

Les technologies informatiques donnent la possibilité de créer ce qu'il ne pouvait réaliser avec la seule assistance de la craie, du tableau noir et des moyens audiovisuels traditionnels. Cette présence technologique dans l'éducation apporte la facilité et la motivation aux apprenants. *Talk Now français* comme tous les autres logiciels éducatifs a utilisé des technologies informatiques dans le but pédagogique afin de faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous continuons notre analyse en expliquant les outils complémentaires utilisés dans ce logiciel éducatif en FLE.

- **Dossier de l'apprenant** : L'une des technologies utilisées, c'est que le programme crée un dossier de l'apprenant avec son nom sans lequel l'apprenant ne peut pas entrer dans la page principale. Ainsi, il est possible de voir l'utilisation antérieure et les résultats aux divers exercices. Ce dossier préparé pour chaque utilisateur aide l'apprenant dans son apprentissage en montrant son nom et ses progrès (score) tout au long du logiciel. Cependant, comme ce logiciel n'est pas accessible sur le réseau, ce dossier n'est utile qu'a l'apprenant et permet une compétition avec les autres usagers de ce logiciel. Donc, l'utilisation d'un dossier pour chaque apprenant s'adresse directement à l'apprenant et lui permet d'évaluer ses progrès.

- **Enregistrement de la voix :** Un apport technologique utilisé dans *Talk Now français*, c'est l'enregistrement du son d'apprenant présenté dans les pratiques des mots et de l'oral de ce logiciel. Il permet à l'apprenant de s'entraîner à la prononciation et à la lecture des mots et des phrases en cliquant sur le bouton d'enregistrement ou automatiquement. Après l'écoute fonctionnée, le programme enregistre la voix de l'apprenant et donc, celui-ci peut comparer et évaluer sa prononciation avec la prononciation du natif (Figure 54), ce qui permet de corriger sa production orale. Cependant, aucune forme du guidage systémique ou une courbe de prononciation n'est pas prévue pour faciliter cette comparaison.

La qualité technique de l'enregistrement est satisfaisante. Tous les enregistrements du logiciel sont prévus pour un travail de compréhension et production orale. Ces enregistrements sont produits dans laboratoire de langue et peuvent servir à l'amélioration de la prononciation par la répétition.

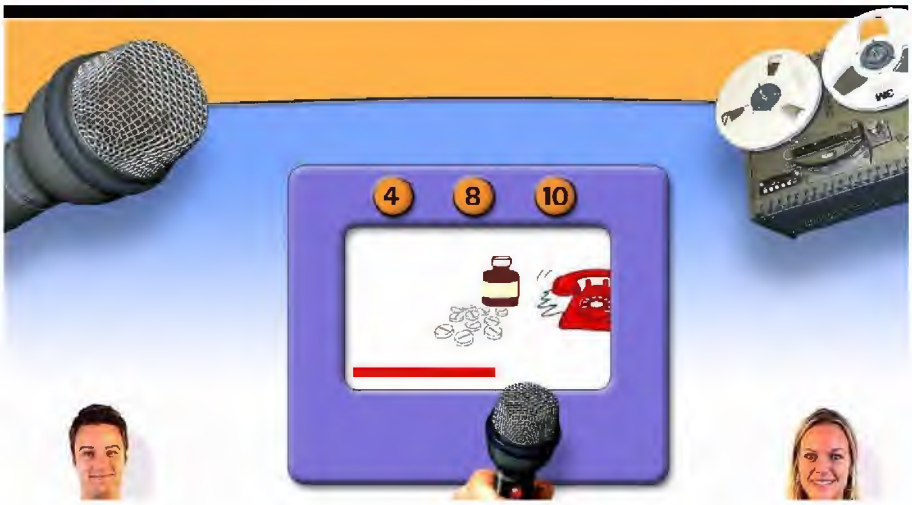


Figure 54 : Enregistrement de la voix de Talk Now French.

- **Dictionnaire illustré bilingue** : Le logiciel *Talk Now français* permet un dictionnaire illustré contenant les mots et les phrases de chaque leçon en forme PDF qui est imprimable. Donc, l'apprenant a accès à un dictionnaire qui permet de voir les mots et les phrases en français et en langue d'interface (Figure 55). La présentation en fichier PDF et le manque du son, sont les points faibles de ce dictionnaire. L'apprenant doit avoir accès à un dictionnaire audiovisuel qui permet de lire le mot, de l'entendre et de voir une image du référent de ce mot. Cependant, ce dictionnaire peut aider l'apprenant dans son apprentissage grâce aux images fixes et bien dessinées et permet à l'apprenant de mémoriser le mot ou la phrase a part d'une image.

Figure 55 : Dictionnaire illustré bilingue de Talk Now French.

Aides et commentaires prévus : Un élément important dans chaque logiciel est l'aide prévue pour conduire l'apprenant tout au long du logiciel. Dans *Talk Now français*, il y a la possibilité de rappeler l'aide partout en cliquant sur le bouton d'aide placée dans le coin inférieur gauche de l'écran. Les aides et les commentaires sont présentés dans la langue d'interface et informent l'apprenant des instructions à agir. L'utilisation de plus de 40 langues d'interface est un facteur efficace mais, l'aide présentée est relativement rudimentaire du moins pour une première utilisation. Dans ce logiciel le menu "aide" à deux rôles est présenté : d'abord, l'aide sur la navigation et le second, l'aide sur l'écran en cours. L'aide à la navigation donne des informations sur les boutons et icônes qui sont à l'écran. Elle se présente sous la forme d'une fenêtre dans la langue d'interface. Les informations présentées sont claires et aident l'apprenant à bien utiliser les icônes. L'aide sur l'écran en cours renseigne l'apprenant sur les icônes et les boutons disponibles pendant une activité. Elle indique la procédure à suivre pour réaliser l'exercice d'après la consigne sur une fenêtre en langue choisie.

4.2.4. Synthèse/utilisation envisageable

Il est à noter que le ludique d'un produit éducatif comme *Talk Now français* ne garantit pas le processus d'apprentissage. Les adultes se trompent en effet sur ce qu'est le jeu et le confondent avec la fiction, ce qui est très différent. Le jeu a ses lois : il doit permettre d'agir dans un monde à part, sans que les conséquences de ses actions ne sortent de ce monde ludique et autorise l'élaboration de stratégies. Un cédérom « qui se contente de proposer des exercices avec un seul essai n'a absolument rien de ludique, quand bien même ce sont des personnages fictionnels qui présentent l'activité » (Kellner, 2007 : 140). Ce logiciel ne suit pas une démarche pédagogique complète et ne peut répondre à tous les besoins des enseignants et des apprenants. Il n'y a pas la possibilité de choisir un mode de travail par l'apprenant. Le seul mode présenté est le mode libre qui permet de naviguer de ses intérêts et curiosités dans l'ensemble des thèmes et des activités. Ce mode libre ne peut pas pratiquer en l'auto apprentissage parce qu'il ne propose pas un parcours de travail. Le mode libre favorise l'autonomie, mais ne guide pas la progression. Alors que le logiciel éducatif doit avoir aussi un mode guidé et dynamique. Il semblerait destiné plus à l'apprentissage en autonomie qu'à l'apprentissage en classe. L'auto-apprentissage prévoit cependant aussi une autoévaluation.

Malgré le soin apporté à la conception des écrans et à l'ergonomie qui rendent ce logiciel agréable à l'apprenant, l'organisation des contenus et la nature des activités ne sont pas

satisfaisantes. *Talk Now français* présente un atelier thématique, c'est-à-dire des activités organisées autour des neuf thèmes et ne s'étend pas à d'autres ateliers comme conversation, écrit, culture ou grammaire de base. D'après notre analyse, ce logiciel éducatif est plus orienté vers des activités purement linguistiques que vers des activités communicatives. De fait, il n'entraîne pas l'apprenant débutant à la communication, c'est-à-dire le côté communicatif est absent. L'expression orale se résume à la répétition et non à la simulation des dialogues. Les thèmes proposés dans ce logiciel sont plutôt classiques. Il n'y a pas une relation thématique et les leçons ne suivent pas un fil narratif et sont organisées selon un plan traditionnel.

Talk Now français n'est pas accompagné d'une documentation sur la description du produit, de sa mise en service et son utilisation pédagogique. Ces informations aident l'enseignant à bien enseigner et l'apprenant à bien choisir ses stratégies d'apprentissage. Alors que la documentation doit être disponible sur papier ou en ligne sur le site. Sur la page d'entrée du logiciel, il y a un bouton qui ouvre sur le site Euro talk, c'est seulement pour informer des autres produits sur la ligne. Le site ne donne pas la possibilité de trouver une foire aux questions ou de dialoguer avec des autres apprenants.

L'utilisation des objectifs culturels dans l'apprentissage des langues joue un rôle très important, mais les concepteurs de ce logiciel n'ont pas pu s'inspirer de cette conception de l'enseignement et les aspects culturels de L1 et L2 sont totalement absents dans ces les thèmes et les activités proposés. Les images fixes ou animées sont aussi sans une couleur culturelle de la langue française et ne considèrent pas les références culturelles des apprenants de différentes nationalités.

4.3. Bilan synthétique pour les logiciels éducatifs présentés

Nous avons essayé de faire relever dans notre analyse de deux Cd-roms les points forts et faibles de ces logiciels éducatifs du FLE, évidemment les points forts peuvent nous aider dans l'élaboration des logiciels éducatifs en FLE à l'usage des apprenants iraniens. Mais, il est nécessaire d'expliquer les côtés faibles pour tracer une démarche pédagogique appropriée aux apprenants iraniens. Les limites de ces deux logiciels analysés proviennent en effet de leur nature fermée au contenu stable, rigoureusement conçu, mais auquel l'enseignant et l'apprenant doivent s'adapter puisqu'ils ne peuvent pas le modifier. Dans ces types de logiciels, le rôle de l'enseignant est réduit au minimum et l'apprenant peut se trouver dans une situation d'apprentissage erronée. Ce qui sera analysé dans notre expérimentation dans le chapitre suivant.

Les exemples analysés sont en effet révélateurs des possibilités de prise en compte de chaque utilisateur dans sa singularité, à la fois dans la diversité des médias qu'on lui propose et dans le parcours qu'il choisit. Les processus d'action-réaction, comme nous précise Kellner (2007), « présentés laissent aussi entrevoir des démarches riches pour les apprenants, à condition, encore une fois, que les produits soient conçus pour cela ».

Après avoir analysé et évalué ces deux cédéroms du point de vue de la didactique des langues, nous pouvons maintenant faire un petit bilan synthétique pour ces logiciels éducatifs du FLE. Notre bilan peut ainsi s'articuler autour de trois dimensions examinées : la structure globale des logiciels, les données et les informations proposées aux apprenants et les activités et les tâches que ceux-ci doivent accomplir.

4.3.1. Structure générale des logiciels

Dans tous les deux logiciels examinés, nous retrouvons plus ou moins la même structure que dans de nombreuses méthodes de langues étrangères: un document de base est proposé (vidéo, le plus souvent, image fixe ou animée, enregistrement sonore et texte), suivi par des activités relatives à ce document. Cette prédominance du document de base est cependant très faible dans *Talk Now French*. On aperçoit que les contenus des logiciels ne sont accessibles que si l'utilisateur/apprenant agit, s'il commet des actions/réactions, qui elles-mêmes entraînent des réponses/réactions de la part du logiciel. Ces processus d'actions/réactions exigent une sorte d'autonomie de part d'apprenant.

Dans tous les deux logiciels, nous avons constaté que la navigation n'est pas assez simple, les consignes sont assez claires et bien précises mais en langue étrangère. Dans *Talk Now French* qui utilise le persan comme langue intermédiaire, l'apprenant ne risque pas de se perdre dans les sinuosités du logiciel. Mais, au niveau du contenu plus riche c'est-à-dire des vidéos, dialogues, des activités, la reconnaissance vocale etc., c'est *Tell me more Français* qui a la supériorité au niveau de la qualité technologique par rapport à l'autre.

Comme nous l'avons constaté tout au long de notre analyse, même si certains logiciels éducatifs actuels du FLE sont intéressants grâce aux qualités technologiques comme *Tell me more Français*, il nous semble que les caractéristiques du cédérom comme un outil à potentiel cognitif restent encore trop souvent sous-exploitées par les concepteur/créateurs de logiciels qui se contentent bien souvent de reproduire des situations présentes sur des supports papier. En outre, « si les éditeurs prenaient le temps d'observer des usages réels au-delà de simples tests pour repérer les erreurs de programmation, ils permettraient, souvent à peu de frais, d'éviter beaucoup des difficultés que rencontrent les utilisateurs » (Kellner, 2007 : 139).

Alors, le transfert structural des supports papiers aux logiciels éducatifs ne favorisent pas l'exploitation des potentiels multimédias.

4.3.2. Données proposées à l'apprenant

Alors que les contenus des cédéroms/dévédéroms peuvent introduire « la notion de virtualité et de potentialité » (Viallon, 2003 : 70), les données proposées par ces deux logiciels sont de trois types :

1. Les documents de base proposés : Des documents fabriqués tels que des enregistrements sonores, des images fixes ou animées, des caricatures, etc., servent de documents de base pour les exercices des deux logiciels. Il y a aussi un ou plusieurs vidéogramme(s) qui constituent le document de base dans ces deux logiciels. On constate que la majorité des documents de base sont fabriqués et leurs aspects pédagogiques sont faibles à cause du manque d'authenticité. Si l'on met de côté les quelques vidéos de *Tell me more-Français*, les vidéos utilisées dans *Talk Now French* sont mal fabriquées, superficielles et hors-contexte, elles n'ont pas été produites pour être semblables à des situations réelles et de la vie quotidienne. On peut le remarquer aussi dans les dialogues de *Tell me more-Français.*

2. Les données nouvelles fournies à l'occasion de certaines activités : il y a un manque d'authenticité des données fournies à l'occasion de certaines activités dans l'ensemble des logiciels analysés. On constate qu'il n'y a quasiment aucun document qui renvoie à la civilisation et à la culture françaises ni à la culture du public iranien.

3. Les données fonctionnelles, grammaticales et lexicales : *Tell me more* est le logiciel qui offre par rapport à *Talk Now French* le plus de données d'arrière-plan : le sous-titrage des vidéos, la traduction des textes (des dialogues et des vidéos), le lexique, conjugaison et grammaire, le réglage de niveau et l'aide contextuelle. Elles sont toujours accessibles par des boutons situés en bas de l'écran. Mais, *Talk Now French* en utilisant une langue intermédiaire semble effectif pour les débutants et comme un atout.

4.3.3. Tâches et activités

Comme l'analyse l'a bien montré l'objectif principal de ces deux logiciels éducatifs du FLE est la compréhension et la production orales (non l'expression orale), et la concentration sur les autres compétences en langue étrangère est faible et médiocre. Dans *Talk Now French* l'enregistrement sonore, par exemple, constituent la base des tâches de compréhension orale des mots et des phrases, alors que dans *Tell me more Français* grâce à la reconnaissance

vocale les réponses des dialogues interactifs (des mots et des phrases) sont simultanément enregistrées et montrées avec représentation graphique. Il faut préciser qu'aucun de ces logiciels ne permettent pas une véritable expression orale en langue étrangère. La production orales n'est traitée qu'à travers des exercices de répétition, de questions-réponses ou de transformation dans *Talk Now French*, ou encore à travers des dialogues interactifs dans *Tell me more Français*. Il nous semble que ces logiciels sous-estiment la compétence communicative en faveur de la compétence purement linguistique (*Talk Now French*), en concentrant aussi l'attention de l'apprenant sur les structures grammaticales (*Tell me more Français*) de la langue étrangère plus que sur la vitalité des échanges communicatifs réels. Il manque une référence plus constante aux matériels et documents authentiques dans les logiciels analysés afin de permettre l'exploitation des potentialités offertes par un instrument multimédia comme cd-rom.

La plupart des exercices présents dans ces logiciels sont surtout orientés vers l'acquisition d'une compétence linguistique plutôt que communicative en focalisant sur les structures morphosyntaxiques et les compétences lexicales. On aperçoit que ces exercices structuraux sont caractérisés par un parcours linéaire béhavioriste de stimulus-réponse-corrections. La plupart des activités proposées de ces logiciels comme la mise en ordre de mots, le remplissage etc., ont comme objectif l'acquisition de structures grammaticales en langue étrangère.

Etant donné que la technologie actuelle ne permet pas encore de procéder à de véritables évaluations des productions tant écrites qu'orales des apprenants, nous avons observé une grande pauvreté au niveau de la diversité des tâches écrites proposées dans *Talk Now French*. Les exercices de transformation écrite et de "texte à trous" et " la rédaction ", "dictée vocale" dans *Tell me more français* ne permettent à l'apprenant qu'une production écrite assez limitée et dénuée de créativité. Aucun de ces logiciels analysés ne propose des diagnostics d'activité de production orale et écrite.

Les exercices basés sur le jeu (mot juste, mot croisé, etc.), les repérages, (l'apprenant doit cliquer sur les passages correspondants à la consigne) ou les appariements (entre images et énoncés). Ces exercices sont largement utilisés dans ces deux logiciels. Leur but est d'améliorer la maîtrise linguistique. On peut dire que ces logiciels bénéficient bien de jeu pour l'apprentissage plutôt linguistique que communicatif. Le jeu peut être un atout pour entraîner l'apprenant dans une situation de communication. On remarque que le côté ludique malgré sa présence dans ces logiciels est très peu exploité à des fins communicatives. Alors

que selon Kellner (2007), le support cédérom/dévédéroms par la médiation particulière entre l'apprenant et le savoir qu'il met en place, peut être un outil supplémentaire très précieux.

C'est ainsi, une étude comparative des logiciels éducatifs comme le précisent Bélisle & al, (2006 : 162) peut être tout à fait significative : « elle montre une grande diversité dans les outils, tant dans leur contenu que dans leur forme ou leurs orientations théoriques ».

Conclusion

Ce chapitre a commencé par une typologie des logiciels éducatifs et nous avons essayé de donner un inventaire de différents types des logiciels existants. Et puis, une typologie des logiciels éducatifs utilisables en langue permet de présenter quelques logiciels éducatifs du FLE disponibles sur le marché iranien.

Comme nous l'avons vu, l'apparition de Cd-rom donne naissance à l'environnement « hyper-multimédia-interactif » qui permet plusieurs médias (texte, son, image) ensemble, et comme le précise Jacquinot (1996), cet outil numérique est malléable, protéiforme, reproductible, transmissible. Mais, pour évaluer l'utilisabilité de cet outil, il faut une grille d'évaluation. Pour cela, nous avons recouru à plusieurs grilles d'évaluation des logiciels éducatifs des langues ceux qui nous permettent d'évaluer deux cd-rom du FLE disponibles et utilisés sur le terrain iranien afin de révéler quelques points faibles et forts de ces outils numériques.

L'analyse détaillée et le bilan synthétique de deux cédéroms (*Talk Now French, Tell me more français*) qui a suivi nous ont montré que ces logiciels éducatifs du FLE ont des points communs avec de nombreuses méthodes de langue du point de vue de leur structure générale : un document de base, le plus souvent un vidéogramme fabriqué, suivi par des activités relatives à ce document. On y retrouve donc les principes qui caractérisent ce type de produits : d'abord la centration sur l'acquisition d'un vocabulaire courant concernant les couleurs, les jours de la semaine, les vêtements, etc. Et de temps en temps des situations de la vie quotidienne des français. En ce qui concerne les tâches à accomplir, on observe que la quasi-totalité des exercices et des activités proposés visent à améliorer la compréhension (orale, mais pas écrite) et à faire acquérir des connaissances discursives sur le fonctionnement de la langue. Les tâches qui visent la production orale et écrite, sont peu communicatives et limitées. Les autres documents ajoutés, ceux qui servent de base à des tâches (exercices et activités) manquent d'authenticité : ils ne renvoient, ni à la vie quotidienne des français, ni à la culture francophone.

On remarque que les problèmes de compréhension des menus risquent de perturber la navigation pour les utilisateurs débutants.

Le logiciel *Talk Now French* se base sur une piste pédagogique incohérente. Ils suivent une approche formelle de la langue (concernant uniquement le lexique et très peu la grammaire) plutôt qu'une approche communicationnelle réelle. Les exercices qu'il propose par ailleurs ne débouchent pas sur de véritables compétences de communication. Mais, il a un

atout pour attirer les utilisateurs iraniens, c'est le persan comme la langue intermédiaire qui est pratique pour les débutants. C'est pour cette raison que nous avons choisi ce logiciel du FLE pour notre expérimentation dans le chapitre suivant.

L'analyse de ces logiciels très répandus sur le marché iranien nous permet de revenir à la problématique de notre recherche : Est-ce que ces logiciels avec une tendance universaliste peuvent répondre aux besoins socio-éducatifs et interculturels (déjà expliqués dans le chapitre III.2.3.) des utilisateurs/apprenants iraniens du FLE ?

Cette conclusion nous sert donc comme l'ouverture de notre expérimentation afin de répondre aux questions de la recherche.

CHAPITRE V

L'apprenant iranien face au logiciel du FLE : vers un nouveau paradigme

« Des matériaux informatisés ne peuvent être une réussite que dans la mesure où ils sont basés sur une méthode d'enseignement qui s'est avérée une réussite dans une salle de classe ». (Marty cité par P. Dessus, 1991 : 153)

Introduction

Les chapitres précédents ont présenté et analysé un grand nombre de données pertinentes pour la compréhension de l'enseignement/apprentissage du français et la place des TIC en Iran. Cette approche contextuelle nous a permis d'identifier les composantes multiples de l'objet enseignement/apprentissage du français sur le terrain et d'en éclairer la complexité.

Comme nous l'avons constaté le sujet de notre première partie a été l'analyse du contexte institutionnel, les modèles d'apprentissage de langue, qui ont le plus marqué le développement de la didactique des langues survenu dans les dernières années, ainsi que l'arrivée des TIC en Iran et de grands changements exigés par cette intégration. À la suite, nous allons nous pencher sur un aspect déterminant dans l'utilisation des nouvelles technologies en didactique des langues et des logiciels éducatifs du FLE en particulier, à savoir la culture éducative des apprenants iraniens face au nouveau paradigme d'apprentissage assisté par ordinateur. Plus précisément les représentations qui caractérisent les apprenants dans tout processus d'apprentissage et en particulier dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Afin de répondre aux quelques questions fondamentales de notre recherche, ce chapitre tente d'analyser les réactions des apprenants de notre échantillon face un logiciel éducatif du FLE ; ce qui nous permet de comprendre la culture d'apprentissage enraciné dans la tradition face à un nouveau paradigme, c'est-à-dire l'autonomie. Est-ce que cette nouvelle culture d'apprentissage pourrait motiver les apprenants et quels seront les effets d'utilisation d'un outil technologique sur notre échantillon ?

Donc, dans le cadre de notre travail, nous allons tout d'abord démontrer les différences des représentations des apprenants de notre échantillon ainsi que les différences des variables affectives et culturelles. Par la suite nous prendrons en considération ces différences dans les conduites didactiques du FLE. Pour ce faire, nous avons mis au point plusieurs questionnaires afin d'avoir un cadre le plus précis possible des apprenants de notre échantillon. En outre, nous observerons les manières avec lesquelles les apprenants abordent l'enseignement de la

langue française, dans une approche intégrée[18] déjà expliquée dans le deuxième chapitre (Figure 17). Cet aspect est déterminant dans une approche intégrée afin de contribuer à améliorer l'enseignement du FLE dans un cadre institutionnel et vérifier nos hypothèses de départ.

1. Déroulement de l'étude expérimentale

Ce chapitre décrit l'utilisation d'un logiciel, *Talk Now French*, très rependu sur le marché iranien, et donc utilisé dans un cours de français langue étrangère. Dans le chapitre précèdent, nous avons fait une description du logiciel, à la suite nous définirons le cadre de son utilisation. Nous commencerons ainsi par les principales données chiffrées recueillies à l'issue de l'expérimentation et détaillerons nos analyses. Nous conclurons en tentant de définir le rôle de la culture éducative iranienne sur l'impact d'un tel outil sur les représentations et l'autonomie des apprenants de français langue étrangère de niveau débutants et faux débutants.

Cette étude expérimentale que nous avons menée conduit à repérer la relation des TIC et spécialement des logiciels éducatifs du FLE par rapport aux domaines :

a) des représentations sociales des apprenants iraniens ;

b) du rôle de la culture éducative iranienne et des éléments culturels/interculturels (L1& L2), ceux-ci seront analysés en détail dans le chapitre suivant (VI).

1.1. Utilisation du logiciel dans un cours de français langue étrangère

Pour le premier semestre universitaire 2009-10, on a tenté pour la première fois l'utilisation des logiciels éducatifs du FLE, à l'université. Elle s'est déroulée sur trois mois et demi et a connu plusieurs étapes. Quelques échecs antérieurs nous ont appris que ce mode de travail demande à l'apprenant un certain effort d'adaptation. Les cours de français ont donc commencé de façon traditionnelle, en présence du professeur. Les cours ont lieu une fois par semaine, à raison d'une heure et demie par cours. Par la suite, on a présenté quelques parcours du logiciel *Talk Now French* en complément du cours présentiel. Pour finir, nous avons

[18] Une approche intégrée signifie un enseignement traditionnel associé à un enseignement multimédia.

remplacé, à titre expérimental considérant nos objectifs principaux, la moitié des cours du FLE « en présentiel » par un parcours d'apprentissage interactif en auto-apprentissage.

Au début de la formation, l'enseignant a fait une démonstration d'une heure du logiciel, à l'issue de laquelle un court document de référence résumant les principales fonctionnalités du programme a été donné aux apprenants.

Puis, les apprenants devaient s'entraîner à utiliser le logiciel dans le dispositif, dans le but d'un score passable. L'évaluation du logiciel permettait à l'apprenant d'avoir ses scores à l'écran immédiatement après chaque activité et chaque leçon, et ces évaluations ont été sauvegardées par le logiciel afin de montrer le score final.

À la fin de la formation, dans le but d'évaluer le degré de satisfaction des apprenants envers le logiciel utilisé, nous avons distribué un questionnaire ; ils l'ont complété de manière anonyme, et de temps en temps nous avons aussi recueilli quelques explications face à face (III.3.2.1.). L'autre moyen d'obtenir des informations a été l'observation des apprenants dans le dispositif médiatisé. (III.3.2.2.)

Pour ce qui est de l'utilisation de ce matériel numérique et de cette nouvelle expérience, nous avons aussi supposé très utile d'administrer à notre échantillon considérant l'objectif de la recherche, à la fin du cours, un test pour l'évaluation du logiciel au niveau culturel/interculturel. Chacun d'entre eux avait le but d'évaluer l'apprentissage des éléments culturels/interculturels qui entrent en jeu pendant toutes les activités didactiques. Cette partie d'expérimentation sera présentée dans le chapitre suivant.

1.2. L'objectif de notre expérimentation

Notre objectif principal de cette expérimentation est donc d'examiner dans la première étape la possibilité d'intégrer un outil informatique au cours sur une base régulière ; ceci exige d'étudier et analyser la façon dont les apprenants utilisaient le logiciel du FLE et de déterminer s'il avait un effet (positif/négatif) sur la progression en ce qui concerne l'apprentissage de la langue étrangère. Cet objectif primordial consistait en effet à voir si ce support pédagogique moderne peut s'adapter à la culture éducative traditionnelle et dominante des apprenants iraniens.

Il est à signaler qu'au nombre limité de nos échantillons et aux contraintes institutionnelles s'ajoute la durée limitée de l'expérimentation. En tout cas, nous avons essayé de vérifier malgré ces limites notre hypothèse de recherche.

1.3. L'échantillon

Dans un dispositif d'apprentissage de langue étrangère, il faut, avant toute chose, prendre en compte les trois éléments de base de toute situation d'enseignement / apprentissage : le public, les objectifs et les conditions possibles. Il convient donc de définir autant que faire se peut les caractéristiques sociocognitives d'un public c'est-à-dire son âge, son niveau d'études, ses connaissances, sur le plan de la langue à apprendre, mais aussi sur l'usage des TIC, ses habitudes d'apprentissage, son rapport à l'enseignement, et sa tolérance à l'autonomie. Il serait bon également de savoir ce qu'il attend de la formation en langue étrangère à mettre en place.

Il existe deux grands types de publics possibles : d'un côté, les publics captifs ou semi-captifs, c'est-à-dire ayant des objectifs plus ou moins imposés communs (obtention d'un examen particulier ou d'un diplôme) et de l'autre, les publics totalement individuels et diversifiés. Dans le premier cas, et du fait que le point d'arrivée est commun, il est possible de construire un dispositif en amont et, dans le détail, de l'amender en cours d'utilisation en fonction de variables diverses. Le seul aspect problématique est le point de départ de chacun, qui a toutes les chances d'être différent et pour lequel on peut prévoir des éléments facultatifs de remise à niveau linguistique lorsque l'objectif final est de cet ordre. Le public concerné par notre recherche est composé de 30 étudiants débutants en première année de la langue et littérature française. Tous sauf deux n'avaient pas une expérience fonctionnelle de l'environnement multimédia. La majorité n'avait pas une bonne connaissance de la langue française (grands débutants). L'anglais est la première langue étrangère pour la très grande majorité de notre échantillon.

La participation à ce cours était facultative et libre, même si le contenu traité concernait le programme d'examen. Il est rare qu'un public donné soit totalement déconnecté d'un organisme ou d'une institution qui possède elle-même des exigences tant dans l'organisation que dans les résultats attendus de la formation. Si l'objectif final est l'obtention d'un diplôme précis, cela laissera moins d'ouverture que dans le cas de la recherche d'une meilleure compréhension culturelle de la langue étrangère.

Le premier questionnaire[19], que nous définissons comme social, nous a fourni des informations sur le passé social et linguistique de notre échantillon, sur l'utilisation et la possession d'un ordinateur et en dernier lieu sur l'idée qu'ils avaient de leur niveau en langue

[19] *Cf. Annexes, questionnaire 1.*

étrangère. L'étude statistique a été effectuée en recourant au logiciel Excel, version 2010, pour le traitement statistique des données.

Pour ce qui est de l'échantillon, ils sont tous de langue maternelle persane, âgés de 18 à 20 ans. La moyenne d'âge est de 19 ans. Pour ce qui est de la division par sexe, ils sont répartis de la façon suivante :

Public	
Hommes	6
Femmes	24
Total	30

Tableau 4 : L'échantillon.

Sur les 30 étudiants, 43,4 % possédait un ordinateur personnel, 36.6 % utilisait celui de leur domicile en commun avec les autres membres de la famille et 26.6 % n'en disposait pas et seulement 20% d'entre eux ne savent pas le maîtriser. L'utilisation de l'ordinateur était quotidienne pour 56.6 % d'entre eux. La majorité des apprenants utilisent l'ordinateur pour surfer sur l'internet et rechercher des informations en persan et un peu en anglais comme langue de recherche malgré des années d'études d'anglais comme première langue étrangère.

Pour que l'ordinateur devienne un outil efficace, il faut rappeler que les apprenants ont à apprendre à s'en servir. Ils ont certes à apprendre à utiliser l'ordinateur. L'utilisation des fonctionnalités de l'outil nécessite de la part de l'utilisateur non seulement des connaissances sur ces fonctionnalités elles-mêmes, mais aussi sur leur but et leurs effets sur l'apprentissage en construction.

Le	Possession
Oui	73.4%
Non	26.6 %
Total	100%

Tableau 5 : Réponses à la question: « Avez-vous un ordinateur/ou l'accès à l'ordinateur à la maison ? »

Le résultat que nous donne ce tableau nous a fortement surpris parce que nous trouvons un nombre considérable d'étudiants de notre échantillon (presque 80%) qui n'ont jamais utilisé l'ordinateur ou des logiciels pour apprendre une langue étrangère.

Ordinateur/logiciel	
Oui	20 %
Non	80 %
Total	100 %

Tableau 6 : Réponses à la question: « Avez-vous utilisé l'ordinateur/ logiciel pour apprendre une langue étrangère ? »

Pour ce qui est de la connaissance des langues étrangères, tous les étudiants ont passé un concours en anglais pour entrer à l'université et aussi de l'arabe comme langue de la religion mais pas d'autre langue étrangère. En ce qui concerne la langue française à partir des données présentes dans le questionnaire social, nous les avons réparties ainsi :

Langues étrangères et niveaux obtenus	
Anglais	Intermédiaire
Arabe	Intermédiaire
Français	Débutant
Autre(s)	-

Tableau 7 : Evaluation à partir de la réponse « Langues étrangères et niveaux obtenus ».

Comme le tableau montre, la majorité des étudiants sont des grands débutants et seulement 2 étudiants sont faux débutants qui ont étudié le français dans les instituts privés. Ce faible taux montre la place perdue du français dans le système scolaire dont nous avons déjà parlé.

Pour ce qui est de l'auto-évaluation[20] des surprises se sont présentées. Nous avons constaté que si d'un côté le fait de connaître l'idée que les apprenants ont de leur compétence linguistique en langue étrangère a semblé profitable, de l'autre il nous a créé des problèmes

[20] Ces résultats font apparaître que notre échantillon a une image plutôt négative de ses compétences en langue étrangère à la sortie du lycée, après environ quatre ans d'étude. Il est à remarquer que la majorité a une compétence meilleure en compréhension écrite en langue étrangère ce qui pourrait être une conséquence des activités didactiques privilégiées en classe.

pour les classer dans un niveau bien déterminé. En effet, le passé linguistique en langues étrangères (arabe, anglais) relativement long des apprenants (7 ans pour l'anglais par exemple) contrastait avec la faiblesse de leur niveau spécialement la production orale (expression orale) et écrite.

Voici dans le cas présent, par exemple, les réponses des sujets lors de la passation du questionnaire à la question « Comment évaluez-vous en langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ? » :

S 8 : *J'ai étudié l'anglais pendant 4 ans au lycée mais le prof était incompétent ;*

S 23 : *4 ans d'anglais mais juste pour passer l'examen.*

Pour les 2 faux débutants qui ont déjà suivi des cours de langue française, l'idée de leur propre compétence est perçue :

S 10 : *J'aime le français donc j'ai commencé dans un institut, mais après 1 an, je ne suis pas capable de parler* ;

S 20 : *J'ai appris le français autodidacte avec des livres, mais c'était très dur et après 6 mois je pouvais simplement lire quelques phrases.*

Dans la première séance, le cours a été évalué par les étudiants. (Préférez-vous un « cours en présentiel » ou « autoapprentissage informatisé » ?). Les résultats de la première évaluation des représentations sont assez encourageants. Les apprenants étaient invités à se prononcer sur :

L'utilité du logiciel éducatif : fait-il progresser, par rapport à un cours « traditionnel » (13 réponses entre « bien moins » et « bien davantage ») Sur les 30 réponses collectées, la minorité (5) se situent dans le secteur « davantage ». Les deux extrêmes- « bien davantage » et « bien moins » récoltent quelques voix (6 environ), le reste se situe dans le secteur « autant ».

S4 : *C'est intéressant de voir un truc informatique dans le cours.*

S 19 : *C'est bien mais je préfère quand même un prof devant moi.*

Ce sont les premières représentations de nos étudiants devant le nouveau dispositif médiatisé. La suite de notre étude concerne d'abord une analyse effectuée sur le groupe tout entier puis nous allons développer une analyse détaillée afin de comprendre des changements représentatifs de notre échantillon aussi bien au niveau social que culture éducative.

2. Les représentations sociales

Afin de comprendre ce que la notion d'apprentissage par ordinateur recouvre pour les apprenants de notre échantillon, il nous a paru indispensable de recourir à une analyse fine des représentations qui lui sont attachées (et de leur potentielle évolution) sur la base des discours produits. Dans cette optique, les derniers développements de la recherche dans ce domaine nous ont été particulièrement précieux, notamment en ce qui concerne le fonctionnement des représentations sociales des apprenants, à partir du jeu complexe entre noyau central et système périphérique. Car, comme l'indique Vasseur (2005 : 101-102), une analyse dynamique des représentations repose sur un cadre dans lequel elles « ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets, ou à des communautés, mais des visions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, […] au cours des interactions dans des dialogues qui les révèlent ».

C'est ainsi les représentations sont reliées aux sociétés par une série de formes intermédiaires qui font passer insensiblement de l'individuel au collectif. Les représentations collectives sont issues de l'interaction entre des consciences individuelles dans un groupe donné. Les représentations collectives ont pour objet l'état de la société ou du groupe et non celui de l'individu. Elles sont affectées d'une grande stabilité et sont complémentaires des représentations individuelles. On peut dire que les « représentations sociales » (Moscovici, 1976), de l'individu forment les processus de sa connaissance. C'est ainsi, les représentations de l'individu est « un ensemble de ses connaissances, croyances, opinions à l'égard d'un objet social donné qui sont partagées avec le groupe ». Alors, les représentations de l'individu sont absolument sociales grâce aux interactions dans un contexte social donné et puis partagées par les membres du même groupe comme sa spécificité qui le différencier des autres. Pour Jodelet (1993 :22 cité par Cain, 2008 : 156), « les représentations et significations transmises décrivent, expliquent et prescrivent à la fois. Elles fournissent un mode d'emploi pour atteindre les formes canoniques d'une époque, se présenter et se conduire en société ou dans l'intimité, évaluer les autres et se situer par rapport à eux ». Or, les représentations

sociales, d'après Cain (2008 : 156), « permettent à la fois une interprétation et son imposition. La représentation qui importe en classe de langue est celle qui a pour objet l'étranger. Elle peut assumer plusieurs formes dont l'ethnocentrisme (Paganini, 1998) qui conduit un individu ou un groupe à valoriser son système culturel natif, ou encore l'exotisme qui privilégie les valeurs de l'autre parce qu'elles constituent un miroir gratifiant des valeurs natives ».

On constate bien que la théorie des représentations sociales a mis en évidence le rapport entre cognition et communication, entre les opérations cognitives et les opérations linguistiques. Dans le domaine de l'enseignement en général et en particulier en didactique des langues étrangères les représentations peuvent jouer un rôle principal, puisqu'elles permettent de cerner les obstacles éventuels liés à l'apprentissage de langue étrangère.

L'apprenant comme un individu social s'est forgé un habitus scolaire tout au long de son parcours d'apprentissage (secondaire, lycée, université) qui, dans le cas de spécialistes en langues, peut se poursuivre pendant une douzaine d'années au sein d'institutions éducatives diverses ou en situation homoglotte. Il semble que ses représentations sociales envers l'apprentissage d'une langue étrangère sont aussi individuelles que partagées.

On peut dire que les représentations qu'un apprenant se fait dans la première étape de la connaissance d'une langue étrangère et dans la deuxième étape de son apprentissage dans un contexte médiatisé tout nouveau ne pourront que nous apporter des informations précieuses et supplémentaires sur les attitudes positives ou négatives de l'apprenant par rapport à l'apprentissage médiatisé du français. C'est pour cette raison qu'elles doivent être mises en évidence dès le départ du parcours d'enseignement/apprentissage pour savoir si les représentations de l'apprenant sont favorables à l'apprentissage d'une L2 médiatisé par ordinateur ou si elles représentent au contraire un obstacle (par exemple, psychologique) dans le processus d'apprentissage. Donc, à la suite, nous allons analyser les réponses de nos échantillons afin de pouvoir préciser leur représentation dans un nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

2.1. Déroulement des recueils d'informations

Afin de faire émerger les représentations sociales et individuelles des apprenants, nous sommes partis d'un questionnaire. En effet nous avons changé et parfois ajouté des questions qui nous paraissaient utiles afin d'avoir un cadre le plus complet possible des représentations de notre public et avons aussi profité des entretiens.

Nous avons demandé aux apprenants de notre échantillon de compléter des morceaux de phrases dans leur langue maternelle pour pouvoir bien s'exprimer. Le fait de compléter ces

morceaux de phrases permet de dévoiler leurs propres représentations à un moment donné (de la propre existence) au parcours d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces phrases à achever sont basées sur quatre axes spécifiques. A savoir :

- « Pour moi, l'ordinateur est .... »,
- « L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc .... »,
- « Connaître une langue étrangère, c'est d'abord .... »,
- « Apprendre une langue étrangère, c'est .... ».

Le questionnaire commence par un concept comme celui de l'« ordinateur » qui couvre un aspect fondamental du rôle envisagé par les apprenants. De plus, il aurait pu nous informer même sur la représentation individuelle et/ou sociale de la part de notre échantillon à partir de ses expériences acquises dans sa vie quotidienne et scolaire afin de traiter l'aspect « ordinateur » comme un outil d'un point de vue général. Il nous a semblé très utile de l'étudier pour pouvoir établir un lien avec la question suivante, concernant plus spécifiquement l' « enseignement/apprentissage avec l'ordinateur ». Compte tenu aussi du manque d'expérience de la part de notre échantillon, en ce qui concerne l'apprentissage assisté par l'ordinateur, nous aurons aussi une idée de l'expérience positive ou négative faite par les apprenants dans le cadre de cette recherche. En outre, et puisque la « connaissance » et l'« apprentissage » (les questions 3 et 4) d'une langue étrangère concerne notre échantillon, nous avons fait émerger leurs représentations afin de nous renseigner sur l'importance accordée à la connaissance et sur les processus d'apprentissage propre à une langue étrangère. Ce même questionnaire sera proposé après le cours de français pour voir si leurs représentations ont subi des changements (positifs/négatifs) dus à l'expérience vécue dans le dispositif médiatisé.

L'analyse de ces données recueillies et aussi les entretiens nous permettront de comprendre si elles ont un caractère favorable ou défavorable pour l'apprentissage d'une langue étrangère dans un dispositif médiatisé. Sachant qu'un changement radical dans le cours pourrait complétement bouleverser notre public dans la première étape, comme nous l'avons déjà analysé théoriquement (II.3.4.), nous avons recouru à une approche intégrée pour introduire l'outil informatique dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

2.2. Analyse des données

Les données recueillies ont été analysées à l'aide du programme Microsoft Excel. En outre, les réactions et impressions des étudiants vis-à-vis du logiciel ont été recueillies, analysées à l'aide d'un questionnaire (*cf. Annexes, questionnaire 2*) de type qualitatif.

À la lumière de l'analyse des entretiens et d'un questionnaire rempli par des apprenants utilisant un logiciel du FLE (*Talk Now French*), il semble finalement important de prendre en considération les fonctionnements discursifs qui favorisent l'apparition des représentations pour améliorer, ce que R. Galisson appelle « la didactique des langues et des cultures ».

Nous avons eu recours à l'analyse de contenu ou l'analyse de discours, pour analyser les réponses données, à cause de la forme ouverte des questions. A travers cette analyse, on peut rechercher les catégories ou modalités qui seront mises en ordre au moyen de la lecture des réponses données par les apprenants. Ces catégories présentées proviennent des mots les plus fréquents utilisés dans les réponses, et nous permettent aussi un traitement comparatif de ces données, entre le pré-test et le post-test. En considérant la richesse et l'importance des données recueillies nous étions parfois obligé d'attribuer plusieurs catégories à une même réponse. Ce qui complique un peu une attribution correcte des catégories afin d'avoir des résultats le plus objectif possible. Cela explique donc la présence parfois de plusieurs modalités pour la même réponse.

Par exemple, nous remarquons dans la classification en modalités faite à partir des réponses obtenues au pré-test et au post-test à la question : à votre avis *« L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur c'est... »*.

S 19 pré-test : *Apprendre avec l'ordinateur, c'est un nouveau sentiment.*

S19 post-test : *C'est plus convivial et intéressent d'apprendre avec l'ordinateur mais difficile en autonomie.*

S 28 pré-test : *J'aime bien travailler/jouer avec ordinateur mais pas d'expériences d'apprentissage.*

S 28 post-test : *Comme débutant, c'est un peu compliqué parce que j'ai besoin des explications en persan pour mieux comprendre le français ; mais en tout cas, c'est attirant l'ordinateur.*

En ce qui concerne la question : pour vous « Apprendre une langue étrangère, c'est … », la majorité (73.4%) des apprenants apprend le français dans le but de trouver un travail ou d'avoir un diplôme universitaire.

S 13 : *J'aime apprendre le français parce que j'aime la littérature et la culture française.*

S 26 : *J'apprends le français pour continuer mes études à l'étranger.*

Pour notre analyse, après avoir attribué des modalités pour chaque réponse au questionnaire sur les représentations de début du cours et à la fin du cours nous allons les comparer, afin d'étudier l'évolution éventuelle des représentations de notre échantillon dans le dispositif médiatisé. Notre objectif est donc de recueillir les éventuels changements (positifs/négatifs) des représentations de notre public qui est pris part à cette expérience éducative. Il faut rappeler que les représentations sociales sont un phénomène qui caractérise l'expression d'un groupe et les partitions excessives du groupe nous amèneraient forcement à une perspective individuelle et partagée dans plupart des cas.

2.2.1. Analyse des données à la réponse « Pour moi, l'ordinateur est … »

L'analyse des réponses à cette question nous montre des résultats suivants présentés dans la figure 56.

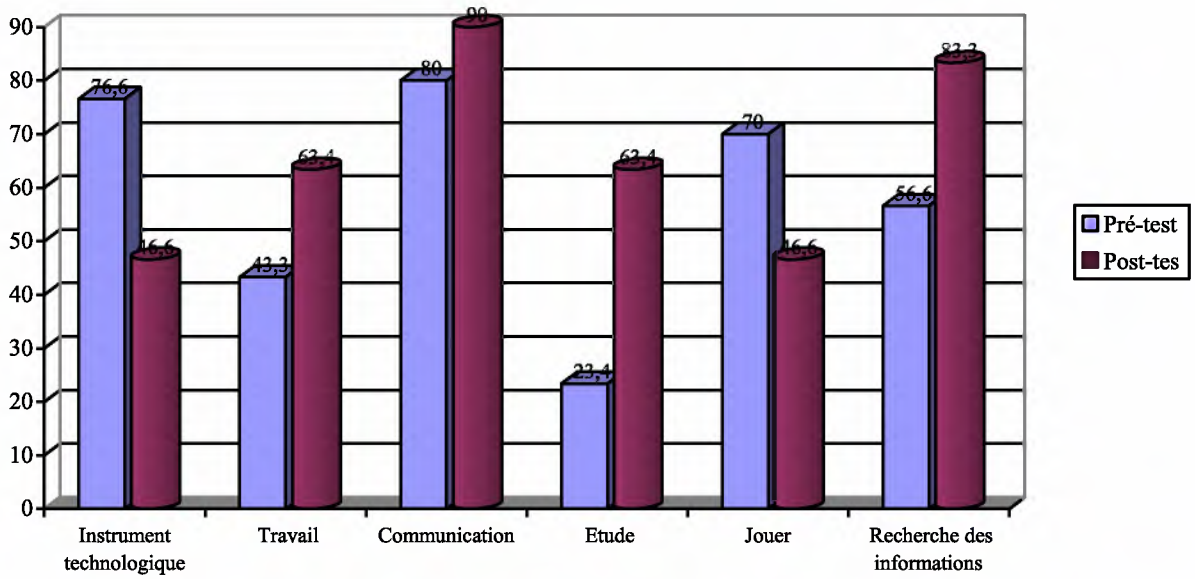


Figure 56 : Répartition en modalité des réponses à la question « Pour moi, l'ordinateur est...».

Dans le pré-test, pour 76,6% des apprenants l'ordinateur est perçu comme un instrument purement technologique essentiel et nécessaire d'un point de vue social pour la vie d'aujourd'hui.

Comme les citations suivantes le montrent bien :

S 17 pré-test : *C'est un instrument technologique de la vie moderne .....*

S 2 pré-test : *C'est un instrument technologie nécessaire.....*

Dans cette analyse la modalité « travail » plus utilitariste ressort. Plus précisément 43,3% des étudiants conçoivent dans le pré-test l'ordinateur comme un outil indispensable pour un travail futur, ce qui va augmenter jusqu'à 63,4% après avoir utilisé l'ordinateur.

Si pour la modalité « communication » on n'a pas de changements évidents parce que les jeunes d'aujourd'hui utilisent l'ordinateur connecté à l'internet pour se communiquer. Ce qui nous semble indicatif de l'expérience faite par ces apprenants c'est l'augmentation de la modalité « Étude ».

S 18 pré-test : *On utilise l'ordinateur pour travailler.*

S 18 post-test : *Maintenant, je sais bien que je peux utiliser pour étudier aussi.*

Il est bien évident que devoir apprendre dans un contexte ALAO fait émerger cette mentalité. Alors qu'au pré-test la majorité (70%) a confirmé qu'ils utilisent l'ordinateur pour jouer et (56,6%) pour chercher des informations sur l'internet et y surfer. Les apprenants mettent l'accent sur l'aspect utilitaire de l'ordinateur à travers les expressions suivantes qui se sont révélées seulement à la fin du semestre :

S 17 : *Moi, je savais que l'ordinateur est très important pour la vie mais maintenant j'en ai une expérience.*

S 29 : *Le rôle des outils technologiques comme ordinateur est de plus en plus importants dans notre société donc il faut en servir pour apprendre aussi.*

S 6 : *L'ordinateur, c'est un outil qui a marqué notre vie quotidienne et très outil pour travailler et aussi étudier et apprendre.*

Nous constatons que les représentations des apprenants ont changé après une expérimentation même limitée. Dans les entretiens, la majorité d'entre eux ont confirmé aussi qu'ils regrettent de ne pas avoir eu des formations au secondaire ou au lycée avec l'ordinateur. Pour eux, l'utilisation de l'ordinateur pour apprendre une langue étrangère a été une nouvelle expérience parce que la plupart d'entre eux n'ont jamais essayé d'utiliser un outil informatique dans le parcours d'apprentissage d'une langue étrangère comme l'anglais ou l'arabe ni à l'école ni dans la vie.

Il est clair que le regard des apprenants vers les nouvelles technologies éducatives comme l'ordinateur à la fin de semestre est plutôt positif, c'est-à-dire qu'ils le considèrent comme un outil nécessaire à l'heure actuel, mais leurs représentations ne sont pas assez encourageantes en ce qui concerne son utilisation dans leur parcours d'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Nous reviendrons sur ces représentations assez négatives plus tard afin de les analyser en détail.

2.2.2. Analyse des données à la réponse « l'enseignement/apprentissage avec ordinateur, c'est donc… ».

En ce qui concerne à la question « l'enseignement/apprentissage avec ordinateur, c'est… », les représentations des apprenants nous apparaissent très intéressantes et parfois contradictoires. L'analyse des réponses montre une différence très significative entre le pré-test et le post-test pour la catégorie « rend plus motivant » qui représente bien une nouvelle expérience qui ne pourrait pas être une nouvelle méthode alternative pour 43,2 % des apprenants. Les apprenants mettent l'accent sur l'innovation dans la classe ainsi que sur une nouvelle expérience d'apprendre une langue étrangère dans un dispositif médiatisé, mais la facilité d'apprentissage que présente cette expérience ne passe que peu 40% de notre public.

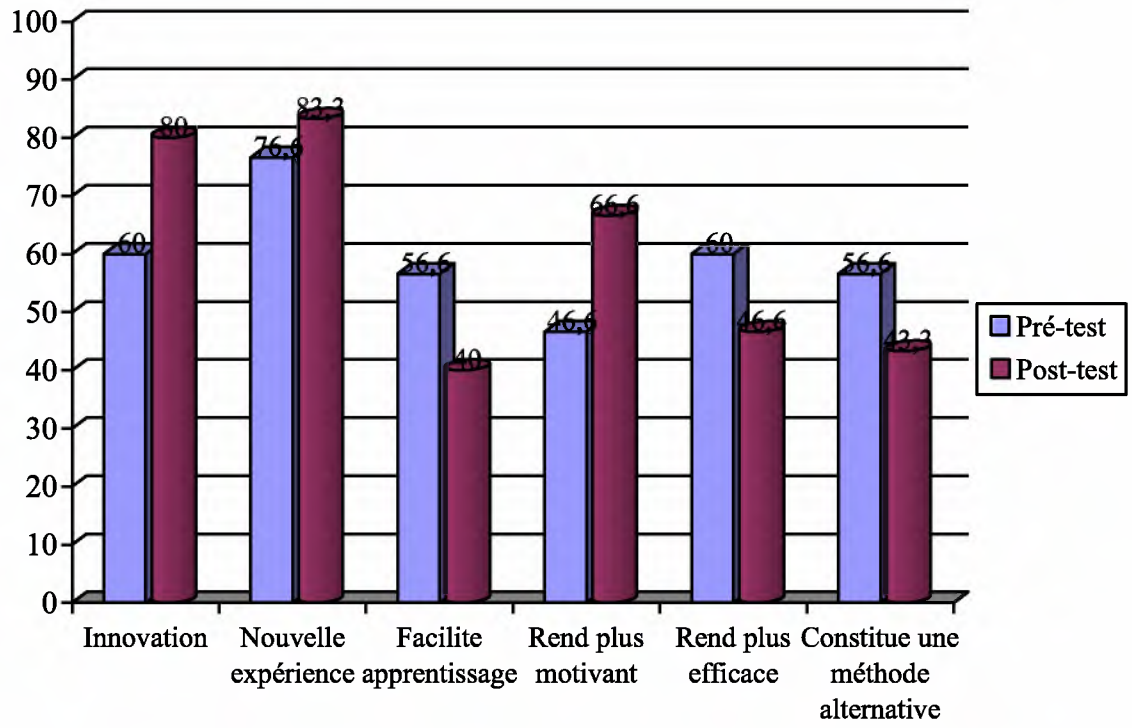


Figure 57 : Répartition en modalité des réponses à la question « l'enseignement/apprentissage avec ordinateur, c'est … ».

Comme nous montrent les résultats des réponses de notre public, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (dans notre cas le français) avec un outil informatique est une innovation dans le système traditionnel, ce qui attire les apprenants et les rend plus motivés. Mais, cette innovation ne constitue pas pour 52.8% des apprenants à la fin de la formation une méthode alternative. Ces apprenants pensent que l'outil informatique peut les motiver dans l'apprentissage (visuellement par exemple avec l'image, dessin et vidéos), mais ne facilite pas et donc ne rendra pas efficace ce processus. C'est un résultat contradictoire qui sera analysé plus tard.

S 4 - pré-test : *C'est la première fois que j'utilise l'ordinateur pour apprendre….*

S 4- post-test : *C'est une expérimentation intéressante, mais je ne pense pas pouvoir apprendre avec ce logiciel.*

S 30- pré-test : *Je joue avec l'ordinateur, mais je n'ai pas essayé d'apprendre par l'ordi.*

S 30- post-test : *Apprendre par ordinateur, c'est une nouvelle expérience qui me rend motivant ….*

S 19- pré-test post-test : *Pas d'idée. Mais, peut-être intéressant.*

S 19- post-test : *C'est un peu compliqué d'apprendre comme ça tout seul, mais c'est une innovation…*

Dès le début de notre expérimentation, il nous semblait que nos apprenants n'ont pas eu une idée claire en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage avec/par l'ordinateur. C'est parce qu'ils n'ont eu presque jamais aucune formation en langue étrangère avec cet outil. Quand même, après l'expérimentation, ils semblaient encore méfiants envers ce nouveau dispositif. L'utilisation de l'ordinateur et du logiciel les rendaient plus motivés (66.6%) parce qu'ils les trouvaient innovants mais pas efficaces (53.6%) afin d'apprendre le français Pourquoi une telle représentation assez faible ?

2.2.3. Analyse des données à la réponse « Pour vous, connaître une langue étrangère, c'est d'abord.....»

En tant qu'étudiants de la langue français l'objectif de la connaissance (les compétences) et l'aspect utilitariste de la langue étrangère est tout à fait indispensable. Le diplôme obtenu en langue étrangère les aidera à trouver un travail, donc la modalité « travailler » dans pré-test et post-test ne change pas beaucoup parce que le but de cette formation est de trouver un travail concernant leurs études. On peut remarquer que cette modalité est aussi présente à la question « Pour moi, l'ordinateur est….». Cela montre bien que les étudiants veulent performer leurs compétences avec mêmes les outils modernes.

La majorité des apprenants (86.6%) croient que la connaissance d'une langue étrangère (tout d'abord l'anglais) est indispensable et utile spécialement pour voyager (73,4%). Il est à remarquer que dans cette question le pourcentage augmente dans le post-test quand ils prennent conscience des échanges interculturels. En conséquence, on dirait que cette connaissance déjà ignorée dans le pré-test (36,6%) augmente dans le post-test (80%). Cette augmentation vient de la comparaison de sa propre culture avec celle de l'autre (par l'enseignant) comme le souligne bien le sujet 28. C'est clair que la majorité des apprenants au début de la formation n'étaient pas conscients de leur réalité culturelle face à l'autre langue étrangère. Il est à souligner que le logiciel utilisé n'a présenté que peu de la réalité culturelle française ou francophone et rien de la culture des apprenants, ce thème sera expliqué et discuté dans le chapitre suivant.

La figure suivante nous montre l'évolution dans les modalités de représentation de la connaissance d'une langue étrangère. Tout d'abord une augmentation des jugements de

connaissance interculturelle qui passent de 36,6% du pré-test à 80% du post-test. Ce qui peut s'interpréter comme un changement de représentation d'une utilité du travail en général vers une utilité spécifique comme celle de la connaissance interculturelle grâce aux interventions de l'enseignant dans le dispositif. Le logiciel n'a donné aucune chance d'approche ni de la culture française ni de la culture iranienne.

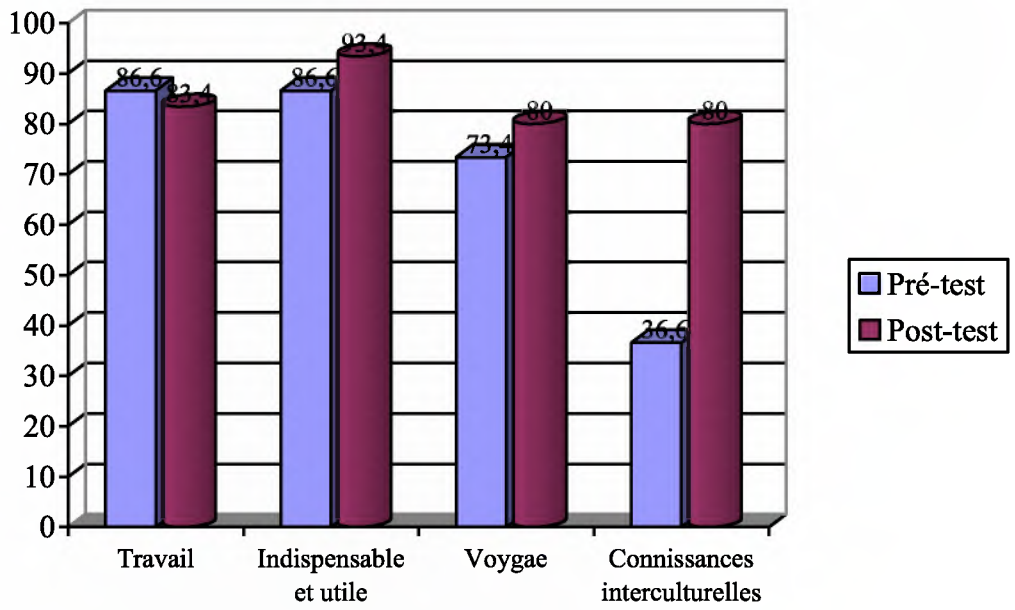


Figure 58 : Répartition en modalité des réponses à la question «Pour moi, connaître une langue étrangère, c'est d'abord.....».

Pour ce qui est de la connaissance interculturelle une augmentation est présente dans le post-test. Voilà ce qu'affirment les apprenants :

S 17- pré-test : *J'aime bien voyager mais je n'ai pas des moyens mais quand mêmes c'est important de connaître une langue étrangère.*

S 14- post-test : *Pour trouver un boulot, c'est un grand avantage de bien parler une langue étrangère.*

S 12 – post-test : *Le monde bouge et avec les nouvelles technologies, la connaissance d'une langue comme anglais ne suffit plus.*

S 6- pré-test : *La connaissance d'une langue étrangère est utile. C'est important pour transmettre mes idées.*

S 21- post-test : *Une langue étrangère c'est pour communiquer mais il nous faut aussi une connaissance culture et interculturelle pour se comprendre.*

Comme nous le constatons à travers ces propos, au fur et à mesure de la formation, les apprenants ont pris conscients de la nécessité d'apprendre la culture française comme le précise le sujet 21. Nos entretiens avec quelques étudiants pendant les cours nous ont révélé que cette prise de conscience a motivé ces apprenants à approcher de plus en plus à la question de l'Autre et de Soi- même. Nous avons constaté que la modalité de connaissances interculturelles pour un certain nombre d'apprenants s'ajoute aux autres compétences à acquérir et devient un facteur évidant qui pourrait les aider à être plus compétents au travail.

S 18- post-test : *La langue française est différente et même sa mentalité, on les voit dans les phrases (sa grammaire) et dans la façon de vivre des français. Il y a une ou peut-être des différences je pense.*

2.2.4. Analyse des données à la réponse « Pour moi, apprendre une langue étrangère, c'est ….»

Les quatre modalités attribuées à l'apprentissage d'une langue étrangère nous permettent d'analyser les réponses du pré-test au post-test. Il est à noter que pour notre public apprendre une langue étrangère (ici le français) a pour le but de trouver un travail. Donc, l'importance a été donnée à l'apprentissage de la langue en tant qu'activité utile, comme pour le travail (82,8%). On ne remarque pas de changement significatif du pré-test au post-test. Parce que l'objectif de la formation pour la majorité des apprenants est d'abord d'obtenir un diplôme qui leur fournit un travail.

Dans le pré-test, 60% des apprenants ont confirmé que le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est la communication. Cette compétence augmente jusqu'à 70% dans le post-test. Il semble que la représentation de la communication couvre un caractère très social. Les apprenants conçoivent la communication en langue étrangère comme établir des relations avec les parlants de cette langue et pour cela bien faire, il faut une compétence culturelle.

Le taux élevé (90%) de la connaissance linguistique et grammaticale dans le pré-test souligne l'influence d'un système traditionnel d'enseignement/apprentissage des langues sur le terrain. Alors que ce chiffre diminue (80%) dans le post-test, mais encore cela nous montre la nécessité et le rôle psychologique de la connaissance linguistique et grammaticale pour le public concerné.

Ce qui est à remarquer aussi c'est la modalité « connaissance interculturelle » qui présente une augmentation importante (80%) au post-test. Les apprenants, à travers cette nouvelle expérience se sentent concernés dans la connaissance interculturelle. Lewis (2006 cité dans Bangou & Bourdet, 2010: 562) « believes that a person used to working with languages is usually more open to cultural differences. »

Au pré-test la modalité d'intégration dans d'autre culture, présente des résultats, que nous avons traduits en un pourcentage de 33,4%. Très peu des apprenants pensaient qu'il faut s'intégrer dans la culture de L2. Mais, au post-test le taux augmente un peu plus, ce qui prouve qu'une parfaite intégration sociale et culturelle n'est pas envisageable pour ce public enraciné dans sa propre culture mais ouvert à une connaissance interculturelle.

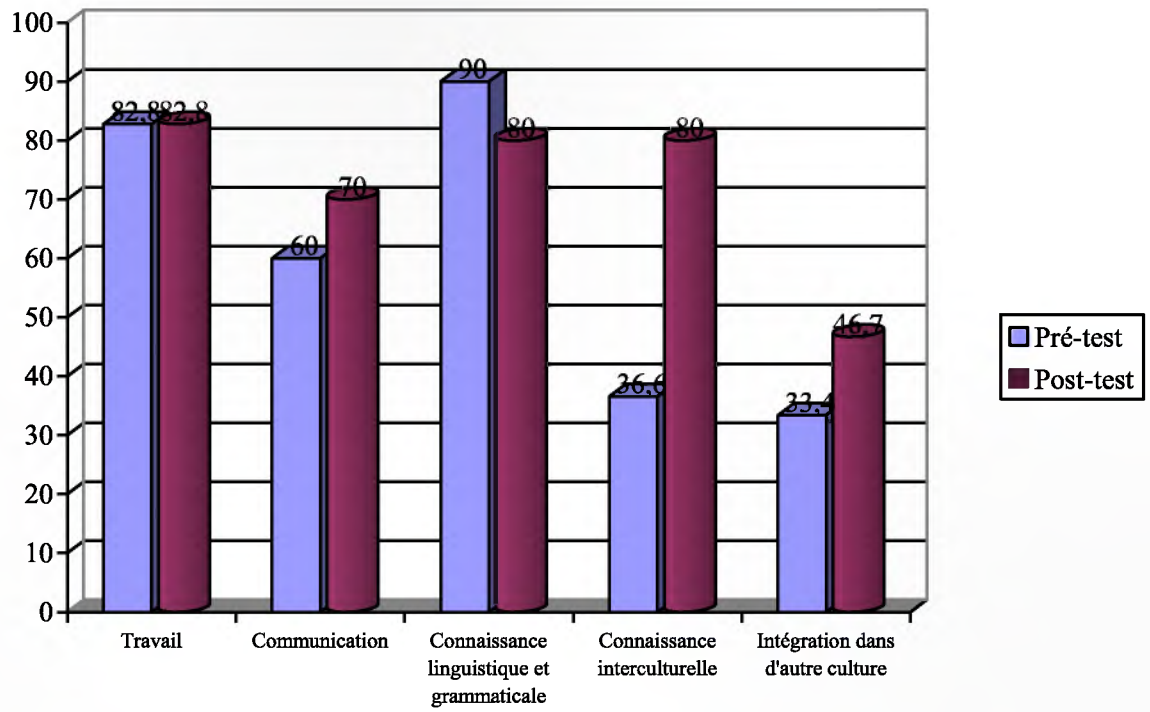


Figure 59 : Répartition en modalité des réponses à la question « Pour moi, Apprendre une langue étrangère, c'est.....».

Voici quelques citations des apprenants :

S 27 pré-test : *J'apprends le français pour pouvoir trouver un travail. Comme l'anglais, je pense qu'une bonne connaissance linguistique et grammaticale me suffit.*

S 27 post-test : *Pour atteindre un bon niveau de connaissances de français, il me faut aussi une connaissance culturelle. Parce que de temps en temps, c'est difficile de comprendre les comportements des français.*

S 16 pré-test : *A ma connaissance, pour apprendre une langue étrangère, il faut une grammaire et une nomenclature pour communiquer.*

S 16 post-test : *Maintenant, je sais qu'il me faut une connaissance culturelle en plus d'une bonne grammaire et nomenclature. Pendant la formation, je me trouvais différente des français.*

On remarque bien que les représentations d'une langue étrangère (le français) sont déjà sorties de leur place traditionnelle et se sont améliorées, notamment au niveau du besoin des compétences culturelles, mais celui des connaissances linguistiques et grammaticales est resté la première préoccupation de nos étudiants dans le dispositif médiatisé jusqu'à la fin de la formation. Alors que la connaissance culturelle/interculturelle trouve sa place dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on aperçoit encore le poids psychologique, à notre avis, de la grammaire sans laquelle l'apprenant iranien ne croit pas pouvoir apprendre.

2.3. Évolution des représentations

Bien que la durée d'expérimentation ait été brève et malgré le fait de devoir terminer cette nouvelle expérience pour retourner au statu quo ante on peut remarquer quand même que des évolutions sont survenues. Évolution en tant qu'augmentation et/ou diminution de certaines modalités et l'apparition de nouvelles idées ou modalités chez les apprenants. Nous avons perçu que la majorité d'entre eux avaient une demande permanente pour la grammaire, cela montre bien que malgré l'utilisation d'un outil numérique exigeant une modification des représentations afin de répondre aux conditions du nouveau contexte d'apprentissage, les représentations des apprenants ne sont pas modifiées profondément. Ce qui confirme que les représentations sociales enracinées dans une culture éducative traditionnelle sont caractérisées par une grande stabilité chez notre échantillon. Alors que l'on a remarqué de bonnes modifications représentationnelles au niveau de la demande des connaissances culturelles et petit à petit interculturelles. Mais, il faut dire que l'utilisation d'un outil numérique n'a pas abouti complétement à changer les représentations des apprenants et donc n'a pas permis une évolution remarquable. Bien que la majorité des apprenants aient confirmé que l'utilisation de

l'ordinateur a été un stimulant notamment au début de la formation, ces représentations positives et initiales n'ont pas donné assez d'appétit pour la continuité d'apprentissage dans un dispositif médiatisé.

Ces résultats montrent bien que les représentations sociales des apprenants peuvent se modifier et se transformer dans un contexte. Mais, contrairement aux représentations individuelles, les représentations sociales sont caractérisées par une grande stabilité.

Pour ce qui est de la dynamique des représentations sociales, Flament (1993 cité Guimelli par 1994 : 173), à partir des résultats de ses recherches, confirme que pour qu'il y ait des processus de transformation des représentations sociales, il faut que les pratiques nouvelles (dans notre cas l'utilisation de l'ordinateur) ne soit pas en contradiction avec les représentations anciennes (l'apprentissage traditionnel),

> « (...) en fonction de la manière dont est perçue la modification des circonstances : lorsque les sujets considèrent que le changement opéré dans leur environnement est irréversible, le processus de transformation des représentations semble inéluctable. Par contre, lorsqu'ils s'attendent à un retour plus ou moins rapide au statu quo ante, les représentations ne sont modifiées que de façon très superficielle ».

En bref, le processus de transformation des représentations des apprenants iraniens nécessite une transition lente mais continue qui devrait commencer de l'école ou du secondaire dans les cours des langues. Comme nous le rappelle Thierry Karsenti (2009), les TIC à l'heure actuelle peuvent avoir une influence considérable sur l'évolution des sociétés et influer de façon significative sur toutes leurs représentations sociales. Nous reviendrons sur l'idée de Depover (2009), pour qui ces nouvelles technologies ne sont que des outils « à potentiel cognitif » qui n'ont pas naturellement la possibilité de changer des représentations sociales. Comme nous avons remarqué à travers des entretiens et des observations, ces nouveaux outils (ordinateur et logiciel) font des irruptions dans la salle de classe iranienne. Parce qu'ils sont en contradiction avec les représentations sociales d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Donc, pour rendre possible l'introduction de ces outils modernes dans le système éducatif, il faut prendre en considération des conditions pédagogiques et culturelles du pays et des incidences en retour de leur adoption sur ces conditions elles-mêmes. Il faut rappeler que des changements positifs des représentations sociales nécessitent, à notre avis, une réflexion profonde et longue sur le terrain iranien.

2.4. Évaluation de logique d'usage du logiciel

À la fin du semestre, nous avons demandé aux apprenants de remplir un questionnaire (*cf. Annexes, questionnaire 3*) final qui vérifie la « Logique d'usage » concernant le logiciel éducatif du FLE utilisé. Cela afin de pouvoir évaluer le degré de satisfaction/préférence des apprenants et faire relever les points forts et faibles qui nous procurent les informations nécessaires pour répondre à l'hypothèse de recherche.

Les résultats concernant la première question la préférence du choix dans la continuation du cours pour le semestre prochain, qui correspond à la question, « Si vous deviez continuer le cours préféreriez-vous continuer », sont représentés par le tableau suivant.

On constate bien sur le tableau une préférence pour un enseignement traditionnel (63,4%) alors qu'un apprentissage autonome dans un dispositif médiatisé (10%) n'est pas préféré par les apprenants. Le cours traditionnel est encore préféré et acceptable par rapport à un cours intégré (26,6%) où les apprenants ont utilisé un logiciel du FLE en présence d'un tuteur.

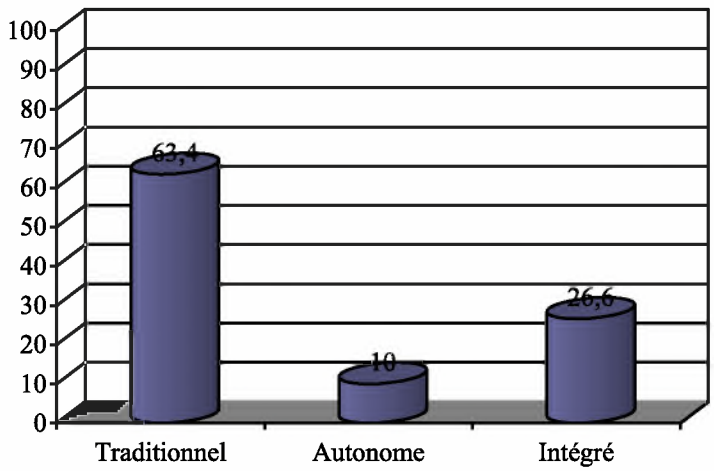


Tableau 8 : La préférence entre le cours traditionnel, autonome et intégré.

Il ressortait également des entretiens qu'une nette majorité des apprenants n'étaient pas enthousiaste au sujet du projet d'autonomie, disant qu'il ne les avait pas aidé à améliorer leurs capacités grammaticales, et leurs capacités d'étudier de façon autonome. Les avantages/inconvénients que les étudiants ont exprimés au sujet du projet étaient :

S 17 : *C'était une bonne nouvelle expérience pour moi. Mais, je préfère un cours traditionnel parce que c'est difficile le français et j'ai besoin des explications en persan.*

S 29 : *Un logiciel multimédia, c'est intéressant mais je n'avais pas vraiment l'impression d'être dans la classe dans un processus d'apprentissage, c'est pour cela que je préfère un cours avec un enseignant.*

L'une des trois sujets qui préfèrent le cours en autonomie justifie aussi son choix à travers les remarques suivantes :

S 10 : *J'ai déjà eu l'expérience autodidacte, or j'aime continuer en autonomie. Quand même, je sens le besoin d'un tuteur.*

S 4 : *Le logiciel me donne la possibilité de travailler seule sans ralentir, ou être ralenti par la classe.*

Quant à l'utilisation du logiciel, le questionnaire « Comment avez-vous trouvé le logiciel ? » d'évaluation distribué aux apprenants à la fin de semestre a montré un taux de satisfaction peu élevé (46,7%), ce que sont venus confirmer les commentaires et les représentations des apprenants dans le cadre de l'évaluation de l'enseignement fait. Pour ce qui concerne la question relative à l'utilisation du logiciel les réponses des apprenants sont présentées dans le tableau ci-dessous.

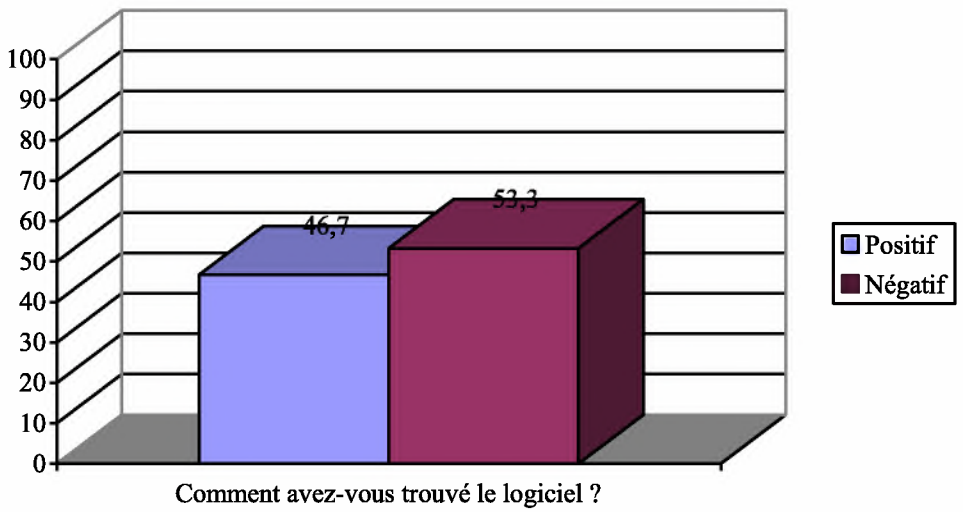


Tableau 9 : Les réponses aux questions relatives à l'utilisation du logiciel.

Alors que 46,7% des apprenants trouvent le logiciel intéressant, grâce aux multi-médias et multicanalités du logiciel, mais l'utilisation de celui-ci n'arrive pas à les attirer pour apprendre le français.

S 21 : *Je trouve le logiciel très intéressant parce qu'il est comme un manuel vivant mais son utilisation est un peu compliquée.*

En ce qui concerne l'apprentissage du français par le logiciel, en particulier sur l'utilité des tâches proposées, sur l'efficacité du logiciel utilisé en fonction des progrès réalisés, les réponses des apprenants sont présentées dans le tableau suivant.

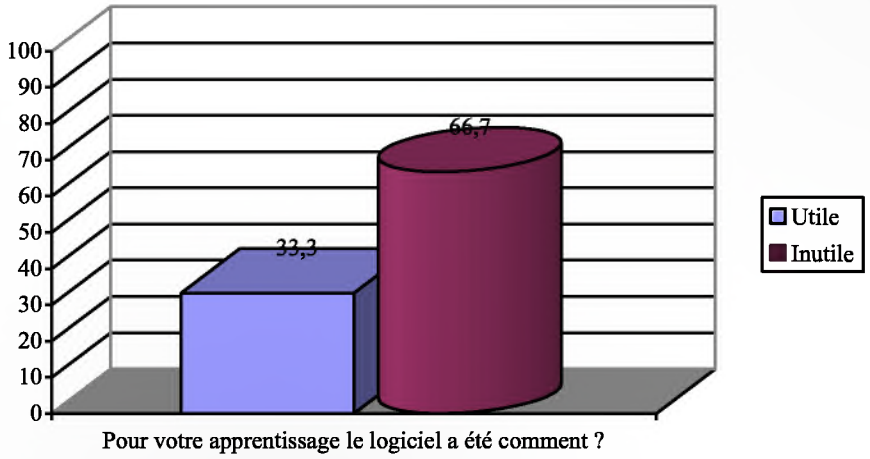


Tableau 10 : Les réponses aux questions relatives à l'apprentissage par logiciel.

À travers ces résultats, nous constatons une attitude globalement négative (66,7%) vis-à-vis du cours. Pour eux, l'utilisation du logiciel n'a pas aidé leur apprentissage de langue. Et seulement un taux de 33,3% des apprenants est satisfait de l'utilisation du logiciel. Donc, nous avons demandé aux apprenants de répondre à la question suivante afin de pouvoir comprendre le(s) besoin(s) de notre public utilisant un logiciel.

La majorité des étudiants estimait que son utilisation n'était pas efficace. Les impressions des apprenants se résument par le qualificatif « intéressant » (56.7 %) et d' « un peu ennuyeux » pour seulement 30%. Une autre fois, on aperçoit des réponses contradictoires : d'un côté le logiciel attire l'attention des apprenants comme un outil moderne dans la classe, et de l'autre côté, il est ennuyeux. Nous avons remarqué au moyen des entretiens que l'outil informatique ne facilitait pas leur parcours d'apprentissage comme ils l'attendaient.

Quant à l'appréciation du matériel pédagogique, imprimé versus numérique, les apprenants restent partagés, bien qu'ils expriment plus facilement les critiques qu'ils peuvent

avoir envers les supports consultables avec l'ordinateur. Un taux de 43.4 % préférerait un manuel de langue, 16.7% un logiciel éducatif de langue et 39.9 % d'entre eux pensaient qu'un manuel accompagné par un logiciel pourrait être plus utile. Les entretiens décèlent que les apprenants malgré la possibilité multimédia du logiciel préfèrent encore un manuel de langue. Il semble que les représentations sociales enracinées dans la culture éducative iranienne envers les supports pédagogiques acceptables et crédibles pour apprendre une langue étrangère se montrent une autre fois en contradiction avec l'outil informatique. Nous analyserons en détail ces réactions à la suite de notre recherche dans « le logiciel est ses effets pédagogiques ». (V. 4.1.3.1.2)

Au cours de leur parcours d'apprentissage dans le dispositif, nous avons aperçu que le taux des besoins (grammaire, les aides, langue maternelle etc.) des apprenants s'accélère. Comme nous le précise Porcher (1995 :24), les besoins sont des « réalités fondantes. Au fur et à mesure de l'apprentissage, les besoins, demandes et ressentis des élèves se modifient, d'anciens souhaits disparaissent, de nouveaux désirs naissent et d'autres espérances se transforment : l'apprenant ne change pas d'avis mais c'est sa position vis-à-vis de la langue qui change par l'influence de ce qu'il a déjà acquis ».

L'analyse détaillée des données obtenues des besoins des apprenants face au logiciel de langue utilisé a fait apparaître plusieurs points intéressants.

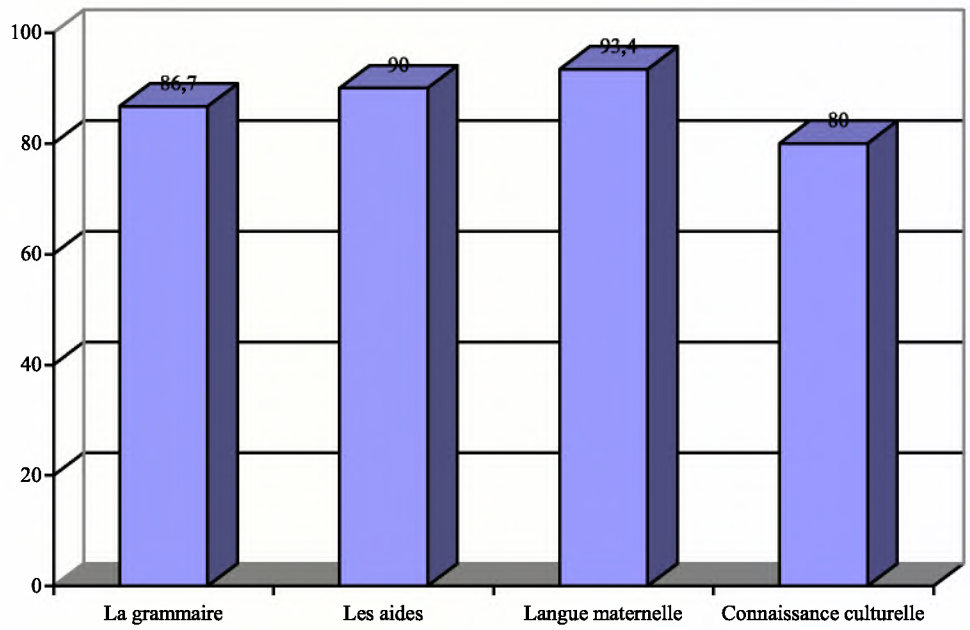


Tableau 11 : Les réponses aux questions relatives aux besoins des apprenants.

Le manque de la grammaire explicite (86,7%) et aussi des aides (90%) en langue maternelle (persane) (93,4%) tout au long de l'expérimentation nous révèlent une autre fois la facette cachée d'un contexte traditionnel réapparue dans la salle informatique. Alors que nous avons demandé aux apprenants de travailler au plus possible indépendants du tuteur, mais il semblait inévitable qu'ils s'adressaient sans cesse aux autres apprenants et au tuteur. Dans les entretiens, la majorité des apprenants ont confirmé qu'ils se sentaient mal à l'aise de demander des aides, mais ils ne pouvaient pas s'en passer. Au fur et à mesure de l'apprentissage dans le dispositif, nous étions témoin de l'augmentation des besoins et des demandes d'apprenants : aide et explications grammaticales en langue maternelle.

Comme nous avons pratiqué une approche intégrée dans notre cours, le tuteur a parlé de temps en temps de la culture française et aussi a fait une comparaison avec celle des apprenants. L'appétit des apprenants (80%) pour découvrir la culture française nous a surpris à la fin de formation, alors qu'au début de formation ce public a eu une image floue de la signification de la culture de l'Autre.

Voici la réponse d'une étudiante :

S7 : *L'apprentissage de la langue par l'ordinateur est plus intéressant puisque les choses restent plus encrées dans ma tête, mais je pense que la grammaire explicite et des explications en persan m'aident beaucoup. La connaissance de la culture française comme sa langue ça m'intéresse. J'ai voulu trouver quelques choses d'Iran en français parce que ça aide mon lexique et reste dans la tête.*

Alors, il est évident que l'identification des besoins d'apprenants dans un dispositif médiatisé n'est pas seulement un préalable obligé à prendre en considération pour répondre au parcours d'apprentissage. Elle est un processus constant dans l'enseignement, comme le dit Porcher (1995 :24), « qui dynamise l'activité pédagogique et garantit la centration sur le destinataire ; c'est par elle que celui-ci peut participer activement à la gestion de son propre apprentissage ».

À partir de ces remarques, nous avons constaté que le cours proposé à notre public marque bien des différences significatives (positives et négatives) avec un cours traditionnel. Cette différence observée pourrait être expliquée par le fait que nos apprenants au début de la formation étaient intéressés et motivés par l'outil informatique (la différence significative positive). Ils passaient d'un apprentissage avec un support papier classique à un apprentissage moderne avec l'outil informatique qu'il leur a fallu pouvoir gérer l'apprentissage. Alors, ce

nouveau processus d'apprentissage est difficile de mener par les apprenants eux-mêmes dans un dispositif où ils ne trouvaient plus ses habitudes d'apprentissage (la différence significative négative). C'est ainsi que les représentations assez positives influençant leur motivation se dégradent et se trouvent en conflit avec l'outil informatique.

Mis à part ces données quantitatives présentées, nous avons, à travers des réponses aux questions ouvertes et des entretiens, un corpus de données qualitatives qui tout en étant difficile à quantifier et à analyser nous fournit des informations utiles afin de corroborer ces résultats. Des analyses détaillées de ces informations nous permettront de bien comprendre les représentations de notre échantillon dans le dispositif médiatisé et leurs réactions face à un nouveau paradigme d'apprentissage.

3. Les activités ou les tâches proposées du logiciel

Pour établir une typologie des usages du multimédia, selon Mangenot (2002 : 134-135), « il convient de se fonder sur les activités d'apprentissage, voire sur les activités langagières. Un problème terminologique, soulevé notamment par Pendanx (1998), est posé par la polysémie du terme « activité », selon le cadre théorique envisagé (psychologie cognitive, didactique ou pédagogie linguistique de l'acquisition) et selon le syntagme dans lequel ce mot est inclus (« activité mentale» ou « cognitive », Richard, 1995 ; « activité d'apprentissage », Pendanx, 1998 : « activité langagière », Chapelle 1997)[21] ». Mangenot (2002), prefère les acceptions 2 et 3, parce qu'il croie qu' « en langue une activité d'apprentissage (que l'on peut définir par ce qui est donné à faire aux apprenants - consignes, support, production attendue - et par se objectifs - acquisitions ou apprentissages visés - implique toujours des « activités langagières », ne serait-ce qu'en compréhension) ; il est donc difficile de séparer les deux notions ». (Op.cit.)

Pour Chapelle (1997) peu de chercheurs en ALAO ont étudié la nature et l'évaluation de l'efficacité des échanges langagiers dans un dispositif médiatisé. Pour cela, Mangenot (1997 et 2000-a) « propose d'examiner l'activité langagière de l'apprenant lorsqu'il travaille avec l'outil informatique et de se demander si celle-ci a des chances de lui être profitable en terme : d'acquisitions » (Mangenot, 2002 : 135). Il propose donc de différencier « exercice, activité et tâche ». Pour cet auteur, « une tâche linguistique réellement profitable doit partir de supports

[21] Se réclamant d'une « perspective cognitive », Pendanx (1998) va jusqu'à distinguer « activité langagière» et « activité de traitement langagier ».

complexes et authentiques (notamment sur les plans linguistique et civilisationnel), proposer des activités riches (lien support/activités pertinent, situations-problème, appel à la créativité), et prévoir des interactions variées entre pairs et avec le formateur pendant et après son exécution ». (Ibid.)

En considérant les analyses de deux logiciels du FLE déjà faites, et notamment le logiciel utilisé dans notre expérimentation, nous remarquons que la majorité des logiciels éducatifs de langues proposent aux apprenants un certain nombre d'activités, mais comme le rappelle Mangenot (2002 : 136), « les didacticiels de langues, s'ils proposent de plus en plus souvent des activités intéressantes, s'appuient en général sur des supports trop pauvres (notamment pour des raisons de coûts), et que les produits grand public, de leur côté, laissent l'enseignant bien démuni quant à leur exploitation pédagogique ». C'est ainsi que les activités proposées par les logiciels portent souvent sur les éléments linguistiques de la langue, tandis que pour des tâches comme l'expression orale ou la production écrite, il faut des interactions humaines, sur la place ou à distance. Dans ce cas, l'utilisation d'un logiciel éducatif de langue doit se faire en lien avec l'apprentissage conduit en classe. Il est donc « important de connaître les unités (sonores et graphiques) de la langue qui y sont travaillées et l'origine méthodologique des activités réalisées, en ce qui concerne la reconnaissance des mots et la compréhension ». (Germain, 2006 : 152)

Le problème est que ces logiciels éducatifs sont d'après Décoppet (2007) souvent limités pour deux raisons principales :

1. L'évaluation : le logiciel ne pouvant que comparer des réponses, les activités sont généralement et relativement fermées. (QCM, mots croisés, mot juste, la remise dans l'ordre, texte à trous, etc.)

2. La rentabilité du logiciel : la limitation des coûts ne permet pas à ces logiciels de proposer beaucoup de documents authentiques et ils doivent s'adresser à un grand public.

Comme nous avons déjà vu dans le chapitre précèdent, les activités et les exercices proposés dans les logiciels éducatifs des langues étrangères diffèrent d'un produit à l'autre, mais la quasi-totalité d'entre eux, comme c'est le cas de deux logiciels analysés, portent sur la compréhension (orale et aussi un peu écrite) et sur des connaissances discursives (linguistique) relatives au fonctionnement de la langue étrangère. En termes de démarche méthodologique, de conception linguistique et d'interactivité (des tâches interactives), on peut

dire que les cédéroms « prêts à l'emploi » avec une tendance universaliste et très répandus sur le marché restent assez faibles, car, le plus souvent, ils se basent sur une piste pédagogique incohérente des thèmes et des contenus et ils suivent une approche formelle de la langue étrangère (lexique). C'est ainsi que les activités et les tâches qu'ils proposent ne débouchent pas souvent sur de véritables compétences de communication et l'interactivité se limite à certaines manipulations exercées sur des images ou des textes, comme nous l'avons remarqué dans les deux logiciels analysés. Les tâches basées sur des ressources authentiques concernant la production orale ou écrite sont peu communicatives et limitées. À la suite, nous allons analyser les activités proposées du logiciel utilisé dans l'expérimentation afin de déceler ses défauts dans le dispositif.

3.1. Les activités proposées du logiciel

Quant au logiciel éducatif (Cd-rom de langue) utilisé dans le corpus de notre expérimentation, il faut préciser, tout d'abord, que ce logiciel du FLE présente une structure générale assez proche de celle de nombreuses méthodes de langue : un document de base, un vidéogramme le plus souvent fabriqué, suivi par des activités relatives à ce document. Les autres documents ajoutés à l'occasion des tâches manquent, comme les vidéos, d'authenticité : ils ne traitent ni de la vie quotidienne des français, ni de la culture francophone. On sait bien qu'une tâche linguistique utile et profitable selon Mangenot (2002) est celle « qui part des données riches et authentiques, qui proposent des activités cognitives et qui prévoit des interactions variées pendant et après l'exécution de la tâche ». Pour pouvoir bien exploiter des activités Derycke (2005) croit que les activités du logiciel doivent se présenter selon une progression didactique logique et compréhensible pour son public c'est-à-dire qu'il faut d'abord des activités d'introduction pour permettre la découverte d'un élément linguistique, ensuite une série d'activités d'entraînement systématique favorisant la mémorisation d'un élément linguistique et enfin des activités de prolongement pour stabiliser l'apprentissage.

Nous avons constaté que le logiciel utilisé dans notre expérimentation ne permettait pas aux apprenants de créer une tâche qui soit suffisamment authentique (des interactions, des dialogues etc.) et proche de l'apprenant iranien au niveau des contenus linguistiques et aussi des éléments culturels. Les exercices et les activités du logiciel au niveau du contenu et des thèmes ont été très disparates et les apprenants avaient des problèmes pour choisir un thème à travailler. Et puis à cause de manque d'une progression didactique, les activités linguistiques ne favorisaient pas un apprentissage linguistique aux apprenants de notre échantillon.

Le rôle de l'apprenant dans le dispositif : premièrement, il a dû comprendre l'activité qu'il a eu à réaliser, ensuite il a dû explorer le logiciel à la recherche d'informations et sélectionner les informations pertinentes, cela se faisait en interaction dès quatrième séance avec l'autre membre du binôme et/ou avec le tuteur. Il est à noter que le logiciel éducatif du FLE utilisé n'a participé ni à l'aide ni à la remédiation, et donc nous avons constaté à plusieurs reprises que des apprenants se trouvaient bloqués dans leur apprentissage. Malgré, la langue intermédiaire du logiciel (persan), les apprenants cherchaient et demandaient de plus en plus des explications grammaticales dans leur langue maternelle pour pouvoir réaliser des exercices et des activités. Les activités proposées par le logiciel restaient dans le cadre des exercices structuraux traditionnels et des jeux, ceux qui permettaient aux apprenants seulement une sensibilisation linguistique en langue étrangère. En ce qui concerne des tâches (impliquant production orale et/ou écrite), le logiciel a été stérile afin de déclencher des expressions orales. À la fin de chaque séance, le tuteur a tenté d'évaluer un certains d'apprenants au niveau linguistique et dans la plupart des cas ils n'ont pas été capables de se rappeler des mots ou des phrases simples en français. Ils jugeaient les thèmes pas assez intéressants pour les motiver à mémoriser. Donc, à notre avis, il faut prendre en compte la nature sociale et située de l'activité à effectuer avec des logiciels éducatifs de langues. Nous en ferons une analyse détaillée dans le chapitre suivant.

En ce qui concerne les contenus proposés, nous avons observé un manque de documents de base et des ressources qui se limitaient plus ou moins à des exercices autocorrectifs sous forme structurale traditionnelle et jeu (mots croisés, QCM, etc.) et pas de remédiation pédagogique permettant aux apprenants de s'améliorer en langue étrangère. Les activités et les rares tâches que propose le logiciel sont plutôt organisées, comme nous l'avons bien montré, selon des objectifs de la langue (vocabulaire, phonétique, pas de grammaire et pas de culture). Pendant la formation, on a aperçu que ces exercices autocorrectifs favorisent les aptitudes de compréhension orale d'une manière assez limitée grâce aux mots, textes sonorisés et des images et des vidéogrammes. Le potentiel de ces exercices s'arrêtait là et ils ne permettaient pas aux apprenants une véritable et authentique production tant orale qu'écrite en langue étrangère. C'est ainsi, l'apprentissage restait sur le lexique.

Le logiciel utilisé dans notre expérimentation ne permettait pas sur la base des documents oral ou vidéo de travailler la production orale (expression orale) au moyen de dialogues, questions-réponses, exercices de repérage, questionnaires à choix multiple, vrai-faux, etc. La possibilité de réaliser ces activités et tâches a eu pour « objectif de favoriser l'autonomisation de l'apprenant quant à sa faculté à se construire des matrices discursives »

(Hirschsprung, 2005 : 116). Le taux très faible des compétences de fin de formation nous révèle une autre fois d'un côté l'insuffisance des documents de base et des ressources pédagogique du logiciel et de l'autre l'impuissance de notre public à apprendre en autonomie dans un dispositif médiatisé.

Nous pouvons aussi dire que l'un des points très faible du logiciel a été la phase de remédiation pédagogique qui ne procurait aucune aide ou explications simples et pratiques aux erreurs des apprenants. Ce qui, à notre avis, ralentissaient et bloquait le parcours d'apprentissage tout au long de la formation.

Alors qu'à la fin de formation, 46,7% des apprenants ont atteint le score 1800 prévu par le logiciel, notre évaluation de leurs compétences n'a montré un niveau passable que pour 30% des apprenants. Les deux tableaux suivants montrent l'évaluation faite par le logiciel de deux étudiantes (S 17, S 6). Il est à souligner que depuis la quatrième séance les apprenants travaillaient en dyade (par exemple S 17 et S 18).

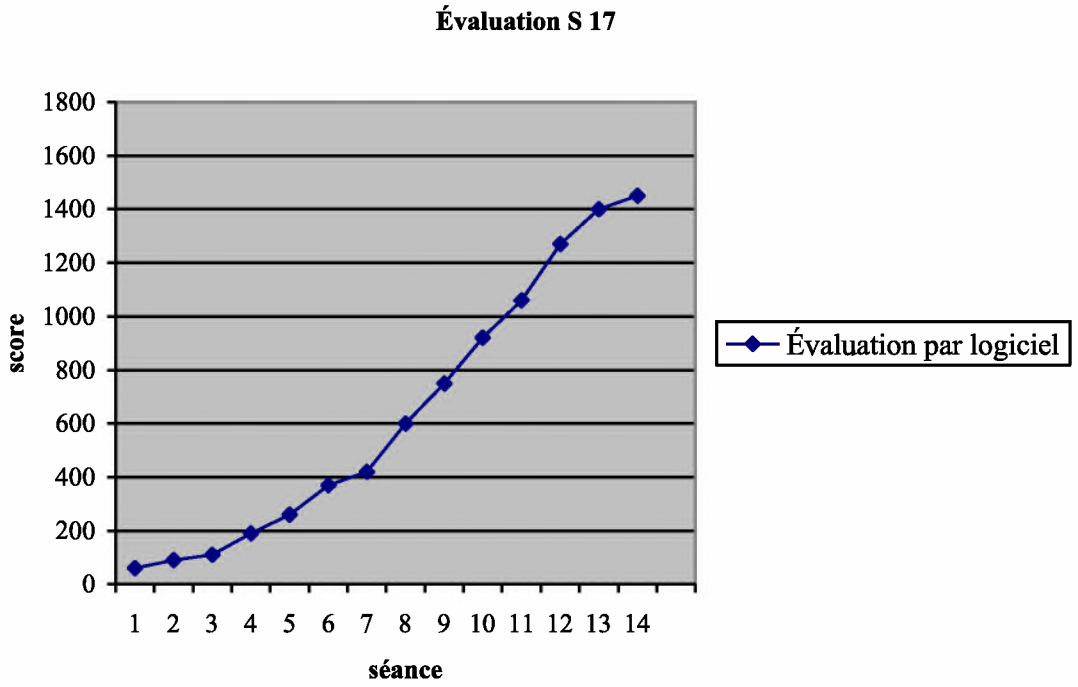


Tableau 12 : Évautation du sujet S 17 par logiciel.

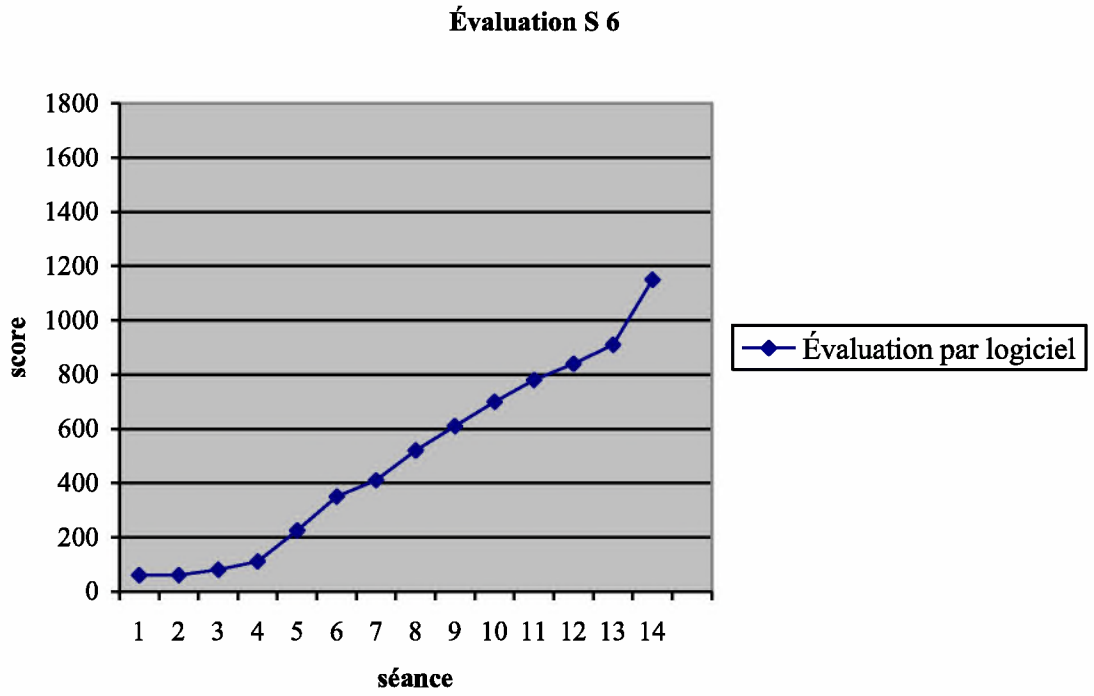


Tableau 13 : Évalutation du sujet S 6 par logiciel.

En comparent les deux tableaux au-dessus (Tableaux. 12 & 13), on remarque bien que les apprenants n'apprennent pas tous la même chose en même temps, au même rythme et avec les mêmes stratégies. Il est évident que le logiciel éducatif utilisé ne fournissait pas une pédagogie différenciée répondant aux rythmes des apprenants en dyade. Mais, peut-il favoriser une compétence autonome d'apprentissage ?

3.1.1. Les activités proposées favorisent-elles une compétence autonome d'apprentissage ?

Tout au long de la formation, les exercices et les activités du logiciel favorisaient la compréhension et la production orale (limitée aux imitations et répétitions), mais la production écrite a été très médiocre. Les apprenants passaient plus de temps à apprendre indépendamment par rapport à une classe traditionnelle. Le logiciel offrait une certaine multimodalité avec ses textes écrits, ses images fixes, ses documents audio et vidéo, la possibilité laissée aux apprenants de s'enregistrer et de travailler sur les exercices et les activités, mais cette richesse comme nous le souligne Pothier (2003 : 60), « même pouvait constituer une difficulté voire une surcharge cognitive dans certains cas, et en premier lieu dans les activités proposées ». Le logiciel utilisé ne pouvait pas proposer des activités afin de déclencher des stratégies de compréhension et de production interactives (l'apprenant-

ordinateur) qui peuvent favoriser l'acquisition des savoirs et des savoir-faire faisant partie d'une compétence autonome d'apprentissage.

Il est à souligner que nous avons remarqué une amélioration au niveau de la prononciation de notre échantillon grâce à la possibilité d'enregistrement et de répétition du logiciel. Les étudiants procèdent à certains choix en s'appuyant sur les connaissances préalables qu'ils ont de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (pour la majorité de notre public l'anglais), ceux qui peuvent jouer un rôle double positif et négatif dans l'apprentissage de français. Par exemple, nous avons perçu que la ressemblance étymologique (entre l'anglais et le français) de quelques mots aide les apprenants à bien comprendre la signification des mots mais cause des problèmes de prononciation. La possibilité d'enregistrement du logiciel a été un grand avantage pour la majorité d'entre eux. Alors que les parcours de compréhension proposés par le logiciel se limitaient à une répétition globale. Cette activité plaisait aux apprenants et leur donnait une certaine liberté individuelle. Mais, comme nous l'avons déjà dit, l'approche pédagogique utilisée dans le logiciel ne permettait qu'une comparaison simple avec le modèle standard. A part cela, faisant des exercices et des activités, la correction des réponses (un feed-back direct ou indirect) et les aides (guidage fonctionnel/pédagogique et outils complémentaires) n'étaient pas suffisantes pour favoriser une autonomie.

Nous avons eu l'impression que le manque de structuration (rubriques incohérentes) et d'indications claires sur les présupposés pédagogiques (objectif visé à travers des documents et activités proposés), ainsi que le manque de la grammaire explicite ont désorienté l'apprenant iranien dans son autoapprentissage. En conséquence une aide tutoriale s'avérait inévitable et pratique. La majorité des apprenants ont confirmé qu'une grammaire explicite et déductive présentée par le tuteur a été très utile. Et même certains d'entre eux, aimaient trouver des ressources grammaticales en vidéo dans le logiciel. Nous estimons qu'il est dommage que dans les logiciels éducatifs des langues étrangères, on n'utilise pas la vidéo dans des rubriques grammaticales. Le recours à ce type de support vidéo pour asseoir une démarche de découverte des faits grammaticaux de façon explicite peut se révéler très utile parce que cette approche de la grammaire est majoritaire dans le système d'enseignement/apprentissage iranien, par exemple. L'intervention du tuteur au niveau d'explication grammaticale montre que cette démarche favorise un apprentissage plus construit. On sait bien que d'après Beacco & al, (2005 : 9), dans « l'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues, l'attrait pour le communicatif ou la « demande » de grammaire - pour ne citer que ces exemples- sont aussi le reflet de

situations culturelles et de représentations qu'ont les acteurs de la langue et des conditions optimales de son apprentissage ».

On s'aperçoit que sur le fond de faire des exercices et des activités, il y a un autre obstacle à surmonter pour les apprenants de notre recherche : c'est le décalage entre la culture d'apprentissage locale et la culture didactique importé par le logiciel éducatif. Les apprenants iraniens cherchent toujours des explications (grammaticales dans leur langue maternelle) en faisant des activités et des tâches en langue étrangère, alors que le logiciel utilisé ne répondait pas à ce besoin. Les activités d'apprentissage portaient sur le niveau linguistique et ne permettaient pas un approfondissement de la réflexion éducative pour faire évoluer les représentations des apprenants vers une nouvelle culture d'apprentissage. Nous croyons que l'utilisation du logiciel éducatif n'a de sens d'efficacité, dans la première étape, pour notre public que si elle repose sur leur culture éducative familière. Il faut insister sur le fait que, pour introduire une culture d'apprentissage innovante et autonome, on ne peut pas ignorer la culture d'apprentissage existante (Tableau 11). Comme nous avons déjà expliqué dans le premier chapitre, selon Beacco & al, (2005 : 8-9), « les modèles de transmission du savoir formant ce que l'on peut appeler la culture d'apprentissage - le rôle de l'écriture, de la mémoire, de la traduction, l'imitation des patrons, la déconstruction de la tradition - ne sont pas identiques ». Donc, dans une situation d'apprentissage médiatisé « la compréhension des tâches par les apprenants venant d'une autre culture [éducative] peut se heurter à des obstacles dont on sait qu'ils ne se réduisent pas au linguistique stricto sensu ». (Ibid.)

Les résultats d'expérimentation révèlent que les apprenants étaient bloqués de temps en temps devant des exercices, des activités, des phrases et des mots difficiles et incompréhensibles dans leur langue maternelle. La question qui se pose est encore une fois celle du niveau des apprenants auxquels le logiciel s'adresse. Si les documents et les thèmes abordés sont adaptés aux préoccupations et aux intérêts des apprenants. Parce que « rien ne garantit à ce niveau une bonne activité d'analyse et de synthèse de la part de l'apprenant, une précision suffisante dans le choix du lexique et des structures, l'aisance en compréhension comme en production, et une mémorisation satisfaisante » (Narcy-Combes, 2005 : 60). Il faudra donc « proposer à l'apprenant des activités qui lui permettent de développer ces capacités ». (Ibid.)

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques mises en œuvre par le logiciel et la méthodologie élaborée autour de ceux-ci, nous avons pu relever une démarche béhavioriste sou forme du jeu, qui sert de fondement (comme théorie d'apprentissage) à ce logiciel. Il porte quasiment sur la même conception de la langue (une conception formelle). Mis à part

des simulations dérivées de la méthodologie communicative dans certaines activités, il ne propose que des exercices structuraux. En effet, ces types d'exercices et d'activités qui restent sur la structure linguistique de langue étrangère ne favorisent pas l'acquisition des savoirs et des savoir-faire qui font partie d'une compétence autonome d'apprentissage. Les réponses des apprenants à la fin de formation confirment ce point de vue (Tableau 8).

On a remarqué tout au long de la formation que l'un des besoins de nos apprenants débutants a été des explications grammaticales en langue maternelle. Donc, à la suite, nous allons analyser le rôle de la langue intermédiaire du logiciel dans le dispositif médiatisé.

3.2. La langue intermédiaire et les activités

3.2.1. Le rôle de la langue enseignée (langue des logiciels) et langue usitée

Tout d'abord, nous essayons de montrer l'importance de la langue enseignée et sa relation avec la langue usitée d'un logiciel éducatif de langue. On sait bien qu'en matière d'apprentissage des langues, tout part de la langue pour y revenir, il semble donc logique d'aborder en premier lieu les considérations qui relèvent du domaine linguistique. Or, choisir ou concevoir des matériaux multimédias comme des logiciels de langue revient à savoir exactement ce que le logiciel veut présenter, en matière de langue, et ce qu'il cherche à faire découvrir à l'apprenant à travers ses activités et ses tâches.

Louis Porcher (1981 : 23) se demande dans quelle mesure la langue enseignée (langue des matériaux) n'est pas dénaturée par de nombreux facteurs d'artificialité. Il déplore ainsi une « matière langagière découpée, morcelée, tranchée [...] pour obéir à une progression ». Ce phénomène serait particulièrement marqué dans le cas des logiciels éducatifs des langues. Ce que regrette avant tout cet auteur est la rupture de la relation que devraient bien entretenir langue enseignée (langue des matériaux) et langue usitée. C'est ainsi que « [...] La relation essentielle entre la langue à apprendre et le manuel [ou, dans notre cas, le logiciel éducatif] est de nature mimétique. À mes yeux, c'est le trait fondamental des outils didactiques, dans notre domaine. Il faut que la langue du manuel ressemble à la langue à apprendre, quelle que soit la façon dont on a défini celle-ci. Le manuel entretient donc un rapport de type monadologique, ou hologrammatique, avec la langue à apprendre ». (Ibid. : 22)

Dans ce sens, Bertin (2001 : 26), croit que : « la langue du didacticiel apporte à l'apprenant les clés conceptuelles qui lui permettront d'aborder la communication propre au domaine considéré (lexique et notions essentielles) ; [et puis] la langue du didacticiel présente

des éléments de discours représentatifs de cette communication : métalangage et documents authentiques occuperont, par conséquent, une place prépondérante ». C'est ainsi, le logiciel éducatif de langue doit refléter et mettre « en œuvre les rôles et tâches des acteurs de cette communication, débordant ainsi du cadre purement linguistique (langue système) ». (Ibid.) En considérant ces points de vue, la langue du logiciel éducatif peut être perçue, d'un point de vue quantitatif, comme une réduction de la langue usitée, sans pour autant perdre sa fonction représentative, d'un point de vue qualitatif. Alors, le modèle langagier du logiciel de langue ne doit plus être perçu à des seules fins d'imitation, comme dans des anciens modèles béhavioristes, mais à des fins de stimulation des processus mentaux qui peuvent favoriser l'acquisition de la langue étrangère. La valeur pédagogique de la langue des logiciels éducatifs peut dépendre avant tout de l'association du modèle linguistique avec les exercices et les activités didactiques capables de favoriser et faciliter les processus d'acquisition. Mais, dans le cas où les apprenants sont de grands débutants et leur langue maternelle est linguistiquement très éloignée comme c'est le cas de nos apprenants, la « langue enseignée » (la base de connaissances linguistiques) du logiciel éducatif doit-il respecter ou prendre en considération un rapport « hologrammatique » avec la « langue usitée », conçue essentiellement comme une langue de communication ? C'est une question à laquelle nous allons répondre au moyen des résultats de notre expérimentation.

3.2.2. Le rôle de la langue maternelle dans le logiciel

Nos observations du dispositif montrent que nos échantillons sont similaires dans le sens où, dans la plupart du temps, tous semblent avoir recours à la langue maternelle dans leur apprentissage du français. Un taux élevé des apprenants, malgré la langue intermédiaire du logiciel qui était persane, voulaient encore des explications de grammaire et aussi des aides en persan (les aides aussi méthodologiques que linguistiques portant sur les contenus du logiciel utilisé, etc.). La majorité des apprenants ont confirmé que la langue intermédiaire du logiciel les a aidés à naviguer facilement dans le logiciel et notamment le dictionnaire bilingue permettait de mémoriser le lexique. Mais, presque tous se plaignaient que le logiciel n'ait pas proposé des explications grammaticales en persan. (Tableau 11)

Il faut dire que les apprenants ont déjà eu l'expérience d'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais au secondaire et au lycée) dans les cours traditionnels où la langue maternelle a été très utilisée. Or, pour bien comprendre les représentations de notre public vis-à-vis de leur langue maternelle en situation d'apprentissage du français en utilisant un logiciel

éducatif apparaît comme notre premier objet d'analyse. Parce que les représentations que notre échantillon peut attribuer à la langue maternelle dans un logiciel éducatif sont essentielles et nous permettent donc de comprendre comment ils considèrent et puis conceptualisent sa langue maternelle et son rôle possible dans le processus d'apprentissage dans un dispositif médiatisé. Il semble alors, impératif de nous interroger sur l'origine de ces représentations et de voir comment les apprenants comprennent et articulent d'où viennent ces idées. Comme le remarquent Castellotti et Moore (2002 : 10) : « la représentation en tant qu'approximation donnée, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens ».

Les entretiens faits avec les apprenants après avoir utilisé un logiciel pendant un semestre nous permettent d'analyser le rôle stratégique que peut avoir la langue première dans l'apprentissage des langues étrangères dans un environnement multimédia et prendre ainsi part au débat sur le rôle de la langue principale de transmission des savoirs dans un tel dispositif où s'apprend la langue étrangère avec un outil technologique. Nous avons remarqué que l'apprenant et ses représentations sont inévitablement des éléments essentiels pour développer une vision globaliste du développement de l'apprentissage d'une langue étrangère. Et la langue maternelle est un pont transitoire nécessaire pour ce développement. Tous nos échantillons ont eu l'idée que le français est une langue difficile (représentations négatives, parce qu'ils comparent le français avec l'anglais) et sans explications en persan (l'influence de la culture d'apprentissage traditionnel), ils n'arrivent pas à le comprendre. On sait bien qu'un grand débutant a le problème de se débrouiller avec le logiciel qui est entièrement en langue étrangère, surtout quand il s'agit des mots abstraits ou des instructions pour les exercices ceux qui doivent être très claires et compréhensibles. La présence d'une langue intermédiaire dans le logiciel (le cas *Talk Now français*) a pu aider les apprenants au commencement de l'apprentissage en facilitant le processus de navigation et de compréhension des mots et des phrases, mais il faut constater que ce besoin, à notre avis, réduit au minimum pour les niveaux avancés. Ces représentations de la langue française et aussi la culture d'apprentissage des apprenants nous montrent que d'une part les apprenants réagissent par rapport au degré de difficulté de langue étrangère dans un dispositif médiatisé et au processus d'apprentissage, et d'autre part, comment ils construisent leurs connaissances de/dans la langue étrangère par l'intermédiaire de leur langue maternelle. Donc, une langue

intermédiaire qui peut être la langue maternelle dans un logiciel éducatif de la langue étrangère s'avère très utile dans le contexte iranien notamment pour le niveau débutant.

Comme nous avons vu dans le chapitre concernant l'analyse des logiciels éducatifs sur le terrain, la plupart des logiciels n'utilisent pas une langue intermédiaire (L1) pour leur public. Parce qu'il y a une idée classique selon laquelle, il ne faut pas utiliser la langue maternelle dans les cours des langues étrangères (Cook, 2001) ou dans un logiciel de langue étrangère. Même avec l'introduction d'une approche communicative de nombreux chercheurs maintiennent que l'utilisation de la langue cible au maximum conduit à former des apprenants en langues plus compétents (Swain & Lapkin, 2001 ; Turnbull, 2000, 2006). En considérant les résultats de notre expérimentation, on peut dire que l'utilisation de la L1 dans un logiciel éducatif révèle son utilité, il convient donc de prendre en considération les caractéristiques de L1 et son utilisation comme langue intermédiaire dans les logiciels éducatifs des langues étrangères pour le niveau débutant. Parce que :

> « L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage ». (Dabène, 1996 cité par Castellotti & Moore, 2002 : 18)

Ce n'est pas notre « positionnement de voir la L1 en tant qu'un substitut de communication quand l'utilisation de la L2 pose une difficulté », comme l'indique Turnbull (2006 : 612) ; au contraire il faut considérer « la L1 comme un outil qui s'articule avec la L2 », dans une approche sociolinguistique pour un dispositif médiatisé par l'ordinateur.

Nous prenons aussi en compte l'idée que l'apprenant de langues est un bilingue en devenir (Py & Grosjean, 2002). Vue de cette perspective, la langue première apparaît alors comme un outil supplémentaire pour la communication et l'apprentissage, ou « une bouée transcodique » comme l'a observé Moore (1996 cité par Varshney, 2008 : 45). Perçue désormais en tant qu'outil, une compréhension de la langue première (ses caractéristiques, son éloignement de L2, etc.) et de son rôle chez l'apprenant (sa culture d'apprentissage) dans un dispositif médiatisé devient très importante pour faire avancer le processus de développement d'apprentissage assisté par ordinateur. En considérant la place importante de la grammaire dans la culture d'apprentissage des apprenants iraniens, à la suite nous allons analyser le rôle de la langue maternelle dans les explications grammaticales.

3.2.3. L'utilisation de la L1 dans l'apprentissage de la grammaire

Comme nous avons expliqué dans le premier chapitre, la grammaire est partie intégrante et inéluctable des cours de langues étrangères en Iran. Elle est enseignée de façon explicite (Besse et Porquier, 1991), selon les modes en cours (Yip, 1994), comme une fin ou un moyen (Batstone, 1994), de manière à répondre aux profils et aux préférences des apprenants (Ellis, 1986 cité par Hamel & Vandeventer, 2000). Alors qu'il y a des chercheurs qui croient qu'une connaissance de la grammaire d'une langue ne saurait garantir le succès[22] d'un acte de communication en langue étrangère. Cependant, pour Schmidt (1990 cité par Hamel & Vandeventer, 2000), la grammaire peut s'avérer très utile, particulièrement lorsqu'elle émerge des intuitions de l'apprenant. Batstone (1994: 226) parle « de la nécessité d'éveiller la conscience grammaticale de l'apprenant ». Besse et Porquier (1991: 171) soulignent l'importance d'une « sensibilisation à la grammaire intériorisée étrangère qui fournit ultimement un contexte propice à la méta-communication, c'est-à-dire un contexte qui amène l'apprenant à parler à propos de la langue-cible et de son fonctionnement dans cette langue même ». Cette sensibilisation selon Hamel & Vandeventer (2000 :127), « ne pourra se faire que dans une non-dissociation du travail sur la composante verbale et du travail sur les composantes non verbales de la communication ».

Notre étude a souligné un rôle important pour la L1 dans l'apprentissage de la grammaire française pour les apprenants enquêtés. La majorité des apprenants dans les entretiens et aussi à travers le questionnaire nous ont confirmé qu'ils préfèrent une grammaire explicite en persan dans le logiciel de langue parce qu'ils croyaient tout au long de la formation que la grammaire française est très difficile (les articles, la conjugaison) et sa structure grammaticale s'avère différente de leur langue maternelle. Par exemple dans un exercice, ils n'arrivaient à comprendre ni la signification ni la grammaire de phrase « Il me manque. », parce que ce type de structure linguistique n'existe ni dans leur langue ni en anglais. Nous avons constaté une autre fois des représentations négatives des apprenants envers le français. Le problème, à nos yeux, c'est qu'ils comparent toujours le français avec l'anglais sous plusieurs angles.

En ce qui concerne les besoins des apprenants au cours de l'apprentissage nous avons remarqué que les apprenants demandaient de l'aide en persan en tant que stratégie principale d'acquisition de la grammaire française. Il est évident que la plupart des apprenants débutants s'intéressent à la grammaire parce qu'ils ont l'habitude (la culture d'apprentissage) d'apprendre une langue étrangère par la grammaire explicite et expliquée dans leur langue

[22] White (1991) a cependant démontré qu'il pouvait dans certains cas faciliter l'acquisition d'une langue.

maternelle. Nous avons remarqué que la plupart des apprenants n'étaient pas à l'aise avec le logiciel pendant toute la formation parce que la grammaire explicite était absente. Ils se trouvaient bloqués devant des phrases simples en essayant de les analyser, mais dans la plupart des cas, l'apprentissage s'arrêtait.

Ce que nous trouvons intéressant aussi au vu de notre étude, c'est l'utilité de la L1 comme outil d'explication dans les cas où les apprenants ne comprennent pas la langue étrangère. Nous avons constaté, par exemple, qu'un apprenant bloqué devant une vidéo demandait des explications en persan à son camarade essayant de trouver la logique de la phrase.

En définissant la langue première, Dabène (1994) fait référence à plusieurs réalités que l'on doit prendre en compte dans la construction d'un sens du mot « L1 ». Pour cet auteur la langue de référence (une des quatre « réalités » de la L1 dont elle parle) sert de base métalinguistique.

> « C'est en effet à travers l'enseignement scolaire de cette langue [la langue de référence] que l'apprenant a été amené à intérioriser les outils heuristiques qui constitueront désormais son bagage métalinguistique ». (1994 : 21)

Nous avons aperçu que la présence de L1 dans un logiciel du FLE pourrait aider les apprenants iraniens à construire une réflexion métalinguistique et à comprendre ces aspects métalinguistiques aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

En dehors de l'aide que fournit la L1 dans la compréhension des lexiques, les apprenants ont aussi fait référence à l'anglais. Nous avons remarqué que quelques apprenants s'appuient fortement sur leurs connaissances préalables en anglais pour comprendre les mots. Ce recours aux autres langues appelle selon Coste (2002), Coste, Moore et Zarate (1997) et Moore (2001) une compétence plurilingue. En conséquence, l'apprentissage d'une langue étrangère assisté par ordinateur peut être désormais perçu comme l'articulation de connaissances linguistiques, « créant une tapisserie riche en expériences préalables et non comme un apprentissage linéaire avec pour unique référence la langue étrangère » (Varshney, 2008 : 53). Comme l'écrivent Simon et Sabatier (2003) et Cambra Giné (2003), il faut que la recherche prenne en compte les « ressources qu'offre le plurilinguisme » pour faire le lien entre l'apprentissage et la L1 et la L2. Alors que nous avons observé de temps en temps que la connaissance en anglais causait des problèmes de prononciations chez nos échantillons.

Il va falloir accepter que devant les logiciels de niveaux débutants (grands débutant dans notre cas), ils n'ont pas toujours les compétences langagières nécessaires en langue étrangère

pour entamer l'apprentissage. En considérant ces limites dans le contexte iranien, il est évident que ces débutants utilisent leur langue maternelle ou une autre langue étrangère comme l'anglais jusqu'au point où ils puissent acquérir les compétences nécessaires en français. C'est ainsi qu'ils accordent une place importante et inévitable à leur langue maternelle dans le parcours d'apprentissage pour comprendre la grammaire du français.

Même si les facteurs locaux donnent à l'enseignement de la grammaire dans les cours universitaires du FLE en Iran une importance particulière, et en font une problématique particulière, nous partageons l'opinion de H. Besse et R. Porquier (1991 :72), « l'enseignement/apprentissage des langues s'est donc toujours donné pour objectif non pas simplement d'enseigner/apprendre à communiquer avec des étrangers, mais aussi et surtout d'enseigner/apprendre à parler comme on parle. Et parler comme parlent les étrangers exige d'abord la connaissance et le respect des conventions morphosyntaxiques qui leur sont propres, pour la simple raison que toute phrase, conforme à leurs usages, contient nécessairement des mots grammaticaux ». On peut dire que dans un contexte d'enseignement/apprentissage comme celui d'Iran, on ne peut éviter la grammaire dès qu'on commence une langue étrangère. L'expérimentation a bien révélé que des explications grammaticales en persan par le tuteur ont permis aux apprenants le développement d'apprentissage du français quand ils se trouvaient bloqué devant une phrase. Donc, il semble que des logiciels éducatifs de langues étrangères et du FLE en particulier pourraient être plus efficaces avec une grammaire explicite accompagnée des explications en langue maternelle pour un public débutant iranien.

Nous avons postulé qu'un logiciel éducatif (outil numérique) doit s'interroger tout d'abord sur les caractéristiques du contact langue source-langue cible (persan- français), et en particulier sur la langue-source (le persan) pour anticiper les éventuelles difficultés des apprenants dans le processus d'apprentissage médiatisé. Le besoin permanent de L1 de notre échantillon indique bien que la langue intermédiaire du logiciel était une bonne aide pour naviguer dans le logiciel mais pas suffisante en ce qui concerne des explications grammaticales. La prise en compte des caractéristiques grammaticales de la langue française éloignée de la langue maternelle des apprenants nécessite une présence de grammaire de L2 avec des explications en L1 pour les débutants. Donc, les caractéristiques de deux langues (français-persan) doivent être prises en considération dans un logiciel du FLE pour un public iranien, ce qui confirme l'une de nos sous-hypothèses du départ. (III.2.3.3)

4. Le logiciel éducatif et ses effets pédagogiques

À la suite de notre expérimentation, dans cette section nous nous intéressons à détailler et analyser les effets pédagogiques d'utilisation du logiciel éducatif du FLE. Nous analyserons d'abord les effets pédagogiques sur les apprenants et ensuite sur le contexte pédagogique iranien.

Nous rappelons que ces résultats sont restreints à cause des limites d'expérimentation : le nombre limité d'échantillon et la durée brève. Mais, en tout cas, ils nous révèlent les premières réactions des apprenants face à un dispositif médiatisé dans lequel ils n'ont pas l'habitude d'apprendre une langue étrangère. Alors que nous avons utilisé une approche intégrée afin de diminuer les changements des rôles (déjà expliqués dans le deuxième chapitre 3.4.) survenus à la suite d'utilisation d'un outil informatique, mais les résultats vont nous éclairer sur les représentations de notre échantillon. Vers un nouveau paradigme ou contre ce nouveau paradigme ?

4.1. Les effets sur les apprenants

L'utilisation du logiciel du FLE pendant un semestre par les apprenants permet de commencer notre analyse sur les effets pédagogiques de cet outil. Les observations faites et aussi des entretiens avec les apprenants nous permettent de dégager quelques effets pédagogiques de l'utilisation d'un logiciel éducatif du FLE. Ces analyses portent sur trois axes : la motivation des apprenants, leur planification temporelle dans le dispositif et la métacognition (l'autonomie). L'objectif principal est de savoir les effets de l'intégration du logiciel.

4.1.1. La motivation des apprenants

On sait bien que la motivation est « un facteur essentiel dans l'enseignement / apprentissage, quelle que soit la discipline que l'on est en train d'apprendre (Ferréol & Jucquois, 2003 : 43). Comme nous avons vu au premier chapitre, les apprenants iraniens du FLE n'ont pas assez de motivation pour apprendre cette langue (pré)jugée comme très difficile. Alors, les TIC peuvent-elles être, comme nous l'indique Gerbault (2002 : 198), « un moyen de créer chez l'individu des conditions favorables au développement de ses capacités cognitives » ou du point de vue socioaffectif, les TIC peuvent-elles « modifier le rapport des utilisateurs à une L2 : des notions comme celles de motivation, de distance et de proximité

sont ajustées ou redéfinies, et l'apprenant client assume de nouveaux rôles dans les environnements médiatisés par les TIC » ? (Ibid.)

Pour Alain Ginet (1997 : 40 cité par Bertin, 2001 : 35), « apprendre c'est avoir un projet ou une motivation (mobilisation du cerveau limbique) : on retrouve ici une autre formulation de l'existence du filtre affectif ». C'est ainsi la motivation comme l'une des composantes émotionnelles, « correspond aux états dans lesquels l'organisme est préparé à agir de façon déterminée (physiquement et mentalement). Les émotions permettent d'évaluer l'attitude à adopter devant les choses » (OCDE, 2007 :77). Or, on peut conclure que le système émotionnel de l'apprenant produit la motivation ce qui lui permet de choisir et d'adopter un outil pour son parcours d'apprentissage.

Nous avons remarqué que l'utilisation de l'outil informatique, du moins pour un certain temps au début de la formation a suscité l'attention et l'intérêt de notre échantillon pour des activités (jeu de mots, s'enregistrer, etc.) d'apprentissage du français et les a conduits à y consacrer plus d'attention et de temps que dans un cours traditionnel. La plupart des apprenants enquêtés ont manifesté dans les premières séances un intérêt assez positif pour certaines activités d'apprentissage du français en utilisant l'ordinateur et le logiciel. Ce qui révèle l'effet initial et positif de motivation que l'utilisation de ces nouvelles technologies peut produire auprès de notre échantillon. Parce que selon Hélène Knoerr (2005), l'un des éléments qui peut influencer la motivation des apprenants, c'est que dans la première étape « la technologie propose un environnement et présente des contenus d'une manière qui est plus stimulante et sollicite plus directement leur participation que ne le font les manuels et le matériel d'enseignement plus traditionnel ». La majorité des apprenants ont confirmé que la présence d'un outil technologique est un moyen de découvrir l'apprentissage du français autrement (Figure 57).

Dans le premier chapitre, nous avons décrit certaines caractéristiques des apprenants iraniens dans les cours des langues étrangères, par exemple, ils ne participent guère aux activités de la classe parce qu'ils ont la crainte de commettre des erreurs devant leur camarade. Pendant la formation, nous avons aperçu que l'utilisation du logiciel pourrait considérablement réduire cette crainte par la possibilité qu'avaient les apprenants de refaire des exercices, de s'enregistrer et de revoir autant de fois qu'ils le désiraient n'importe quelle partie du contenu du logiciel. Ce qui a diminué le taux d'anxiété des apprenants d'être jugés, à notre avis, pendant l'expérimentation. Donc, ils veulent consacrer plus de temps aux activités d'apprentissage par rapport au cours traditionnel. Mais, au fil de la formation, certains éléments négatifs ont apparu sur l'accroissement de la motivation et la confiance des

apprenants dans leurs capacités d'apprentissage, c'est-à-dire le moment où ils se trouvaient seuls face à un exercice ou une activité et ils ont dû participer activement dans l'apprentissage, alors qu'ils n'ont pas eu assez d'expérience d'apprentissage avec/par l'ordinateur, de persévérance ou de confiance en eux-mêmes à réaliser des activités. Ce qui a diminué considérablement leur motivation dans le développement d'apprentissage (S 11, S16, S 26) (Tableau 10). Il faut rappeler que la motivation est une qualité individuelle, mais en rapport avec l'environnement social et la culture d'apprentissage des apprenants.

Il est à noter que la présentation ludique de certaines activités du logiciel a été un puissant stimulant de l'interaction médiatisée. Ce qui a été présenté sous forme de jeu a réduit chez la majorité des apprenants la pression ressentie dans le dispositif d'apprentissage. Mais, au moyen des entretiens, nous avons remarqué que les activités du logiciel n'ont pas pu attirer l'intention de notre public parce que des thèmes proposés du logiciel ne répondaient pas à leur mentalité, et ainsi ne leur donnaient pas la possibilité de parler d'eux-mêmes et de leurs problèmes, de leurs préoccupations quotidiens. Il semble que pour cette jeune génération, la progression grammaticale ou lexicale en langue étrangère ne sera plus donc l'unique charpente méthodologique. Ainsi, Fernandez (2003 : 60 cité par Gonçalves & Pereira, 2007 : 287) affirme que : « (...) les situations, les thèmes et des tâches travaillés en classe de langue doivent toujours répondre aux intérêts et aux besoins des apprenants de chaque groupe (...) la motivation que génère une tâche intéressante est un des stimulants les plus fort dans l'apprentissage ». Le(s) thème(s) ou le scénario pédagogique du logiciel éducatif de langue étrangère est sans doute un facteur clé de la motivation, mais il faut dire que dans le contexte iranien « les thèmes préférés des apprenants ne sont pas toujours compatibles avec le cadre institutionnel (les programmes) » (Baron & al, 2007 : 102) ou la/les culture(s) iranienne(s). Il est donc nécessaire de découvrir ce qui motive les apprenants et fait naître l'envie d'apprendre une langue étrangère. Nous pensons que pour les apprenants le rapport au logiciel éducatif de langue va plus loin si cet outil présente quelque chose de relatif à leur pays en français.

4.1.1.1. Analyse des effets motivationnels de l'utilisation du logiciel

Les informations recueillies à partir du questionnaire « Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ? » représentent bien la perception et les représentations des apprenants à travers leur expérience dans le dispositif médiatisé. Comme on peut le constater, ils portent les jugements suivants sur l'utilisation du logiciel éducatif de français : 56.7% estiment que cela stimule ou stimulerait leur motivation pour l'apprentissage du français, 40% que cela facilite ou faciliterait l'acquisition de compétence en français ; 30%

que cela les motive ou motiverait davantage dans l'accès à la culture française. Chez eux, la curiosité vis-à-vis de la culture française semble être un élément moteur important après des explications du tuteur. L'apprentissage dans un dispositif médiatisé a créé une motivation assez positive en ce qui concerne l'auto-évaluation ou « l'évaluation sans jugement des autres », liée à leur investissement personnel dans l'apprentissage du français. Un taux de 52.4% des apprenants ont confirmé que l'auto-évaluation ou « l'évaluation sans jugement des autres » du logiciel les a motivés dans leur apprentissage.

La Figure suivante montre l'importance de chacun de ces aspects de l'apport du logiciel de langue pour les apprenants.

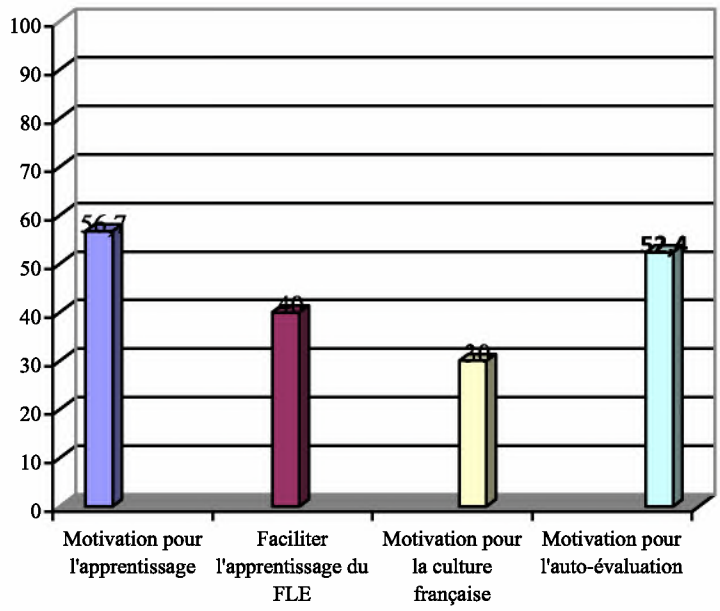


Figure 60 : « Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ? »

Alors que dès le début de la formation les apprenants semblent motivants, ils ont une représentation positive des nouvelles technologies où la séduction (« moderne », « pratique », « répandue ») l'emporte sur les réserves d'une seule personne (« difficile », « compliqué »). Les potentialités des nouvelles technologies sont évoquées en termes de quantité (« puissant », « beaucoup à apprendre», « infini ») et d'espace (« accessible », « réduit la distance», « online »). Certains étudiants trouvent justifié le fait d'étudier le français avec les technologies (S 16 : « maintenant partout on utilise les technologies pour apprendre ») même si c'est plus comme facteur de modernité que pour des avantages précis.

A la fin de la formation, nous avons remarqué que l'importance de la démarche en tant que nouveauté pédagogique (l'utilisation des nouvelles technologies) paraît moindre qu'au début, signe probable qu'après trois mois d'utilisation, le logiciel éducatif du FLE a perdu de son caractère de « gadget moderne ». Mais c'est surtout le changement des motivations (positif et négatif) des apprenants (Fig. 60), comme un facteur psychologique sur la capacité émotionnelle des apprenants à apprendre par ordinateur qui est particulièrement remarquable, c'est-à-dire que l'outil informatique les motive (56.7%) mais ne facilite pas l'apprentissage (60%), cela peut s'exprimer de deux façons : en premier lieu, nous pouvons dire que cette incapacité de l'apprenant à apprendre avec l'outil n'est pas le fait de la condition intrinsèque de lui mais résulte, à notre avis, des causes externes, liées au contexte local et au système d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Iran c'est-à-dire la culture éducative dominante du pays.

Alors que nous avons aperçu des traces d'évolution dans les motivations des apprenants qui influencent leurs représentations. La moitié des apprenants (Tableau 8) n'avaient pas l'intention de continuer la démarche d'apprentissage dans un dispositif médiatisé. Ils partagent sur le fait que l'utilisation du logiciel est motivante mais pas assez efficace à l'ensemble du processus d'apprentissage de français. En bref, l'utilisation d'un outil informatique peut susciter la motivation des apprenants notamment dès le début de formation, mais elle n'est pas un facteur qui facilite selon le questionnaire et les entretiens leur apprentissage.

Pour notre échantillon, l'utilisation du logiciel est perçue, en général, comme un élément de motivation dans l'accès à la langue française (Figure 57). Le logiciel a légèrement modifié l'attitude et la motivation des apprenants à la fin du semestre. On peut attribuer à cette motivation l'essentiel des effets positifs constatés (une nouvelle expérience, innovation). Lorsqu'on interroge les apprenants, ceux-ci déclarent qu'ils aiment utiliser l'ordinateur comme un support pédagogique pour apprendre, qu'ils ont maintenant moins peur d'être jugés négativement, qu'ils ont l'impression de pouvoir progresser et qu'ils sont fiers d'avoir utilisé des nouvelles technologies dans leurs apprentissages. Néanmoins, ils confirment qu'apprendre avec l'ordinateur exige plus de concentration et d'effort individuels pour réaliser des activités dans le dispositif. Le manque d'une culture d'apprentissage (être autonome) qui permet la résolution du problème tout seul est évident.

La nécessité d'une bonne note pour la fin de semestre a peut-être influencé les apprenants. Cependant, ce type de dispositif n'arrive pas à développer vraiment une motivation intrinsèque forte qui est un élément pour un travail en autonomie. Bien que la note

de la fin de semestre soit un facteur également de motivation, les résultats révèlent que les apprenants ont développé une représentation positive maigre de leurs compétences langagières. Pour la plupart d'entre eux, cette expérimentation a été juste une nouvelle manière d'aborder l'apprentissage d'une langue étrangère différemment.

Donc, « la motivation de l'apprenant qui est la priorité des enseignants, sans être forcément celle des concepteurs de programmes, de méthodes » ou des logiciels éducatifs, « est désormais placée comme condition préalable à tous les choix pédagogiques » (Verreman, 1995). Et « il faut garder à l'esprit le fait que des aspects affectifs et techniques auront une place importante dans le fonctionnement du système. Plus des apprenants sont intellectuellement et affectivement mûrs, plus ils seront capables de fonctionner suivant leurs propres critères ». (Pothier, 2003 : 118)

Au vu de ces résultats, il est donc légitime de conclure à une légère transformation des motivations et des représentations de notre échantillon ce qui ne montre pas un degré de motivation supérieur qui interagit avec l'autonomisation. Nous avons postulé que l'utilisation d'un logiciel éducatif n'est pas ni un modèle acquisitionnel culturellement privilégié, ni une manière d'apprendre favorable pour les apprenants iraniens parce que « l'activité humaine sociale et mentale est organisée à travers des artefacts culturellement construits » (Lantolf, 2000 : 1). Ce qui nous a amené, d'après le plan psychologique, à s'interroger sur les motivations de nos apprenants utilisant un logiciel éducatif du FLE. Les réactions motivationnelles des apprenants face au logiciel confirment bien l'une de nos sous-hypothèses : dans le contexte culturel iranien (sa culture éducative), l'outil informatique est un outil à potentiel motivant. (III.2.3.4.)

4.1.2. Effets sur la planification temporelle

Pour la majorité des apprenants au début de la formation, il semblait très difficile de gérer leur temps devant le logiciel, alors qu'ils pouvaient travailler en autonomie et donc le logiciel ne semblait donc pas en lui-même un outil particulièrement favorable à la planification. C'est tout d'abord à cause de manque d'expériences de nos apprenants d'apprendre avec l'outil informatique et puis de manque de confiance en eux-mêmes. On peut confirmer que les apprenants planifiaient moins dans la condition d'utilisation du logiciel que dans la condition papier-crayon. Pour Naymark (1999 : 35), « cette planification est un comportement de régulation et de contrôle : il s'agit de réguler son investissement en temps et ses efforts en fonction des tâches ». Nous avons aperçu que les apprenants essayaient de zapper pendant les premières séances sans avoir souci du temps et sans l'intention réelle d'apprentissage avec le

logiciel. Donc, c'était à tuteur d'intervenir pour éviter les conduites de zapping, en leur demandant de construire, dans une certaine mesure, l'ordre des séquences d'apprentissage. L'intervention et l'accompagnement du tuteur ont incité, à notre avis, les apprenants à freiner leur impulsivité et les ont encouragés à se concentrer de plus en plus sur des exercices et des activités du logiciel. Cet appui les a entraînés à la planification temporelle des activités. Il faut rappeler que le rythme d'apprentissage des apprenants est aussi différent dans un dispositif que dans un cours traditionnel. Il y a des apprenants qui ont besoin de plus de temps par rapport aux autres pour réaliser le même exercice.

Quand on compare, chez des apprenants, différents paramètres temporels selon qu'ils travaillent à l'aide du logiciel. Ces paramètres, déterminés par les processus de traitement mis en jeu au cours de l'activité d'apprendre. Il a donc fallu fournir une formation pédagogique aux apprenants, afin de les informer sur les caractéristiques qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue dans un dispositif médiatisé par l'ordinateur, tels que les rôles des matériaux et la didactique (les techniques et procédures en jeu dans une salle de classe) ; on a également proposé des conseils au sujet des buts et une aide à la planification du travail. Les différences ne disparaissent qu'au bout de deux mois. Ainsi, dans cette tâche d'apprentissage, l'usage du logiciel a légèrement modifié les stratégies de planification temporelle des apprenants. Une fois familiarisés avec le logiciel, ils arrivaient un peu mieux à planifier leur temps afin de faire des activités avec le logiciel. Cependant, certains apprenants se sont exprimés à la fin de formation de cette manière :

S 11 : *J'ai eu beaucoup de difficultés de me discipliner et de me mettre au travail avec logiciel.*

S 15 : *c'est difficile de m'organiser et de gérer mon temps devant l'ordinateur.*

S 17 : *Je préfère qu'un prof me dicte les cours, c'est plus simple.*

En considérant les paroles de S 17, on constate que l'utilisation du logiciel a modifié, bel et bien, le partage de rôles entre enseignant et apprenant (II.3.4). Maintenant, c'est l'apprenant qui doit gérer son temps dans le dispositif puisque le temps s'est transformé en une denrée majeure : il faut apprendre le plus utile dans un délai en autonomie. Or, le rôle de l'apprenant dans ce nouveau paradigme (II.3.4.3.) est désormais double : planifier son temps et apprendre tout seul. Une tâche qui ne semble pas facile, parce qu'en utilisant un logiciel éducatif l'apprenant est invité à voyager dans le temps et l'espace pour découvrir des aspects de la

langue étrangère qu'il apprend. Il peut travailler à son rythme et refaire des exercices et des activités du logiciel autant de fois qu'il est nécessaire, mais il lui faut une planification temporelle c'est-à-dire un nouveau rôle dans son parcours d'apprentissage. Nous avons remarqué que le logiciel pourrait contribuer à l'acquisition des stratégies et à la création d'une méthode de travail personnel, ce qui conviendrait aux apprenants autonomes ; alors qu'un étudiant iranien plus frileux qui ne connaît pas l'autonomie peut se retrouver, à un moment ou autre, perdu dans le logiciel, et il court, donc, le risque d'avoir le sentiment de perdre son contrôle et son temps dans ce format multimédia ; il laisserait tomber, par conséquent, ses initiatives d'apprentissage comme nous le confirment la majorité des apprenants. Donc, il faut un effort personnel à faire : une gestion optimale du temps. On remarque bien, notamment dans la réponse d'un apprenant (S 17) « je préfère un cours traditionnel », qu'il y a un facteur culturo-éducatif (dépendant à l'enseignant) qui empêche les apprenants de prendre en main leur processus d'apprentissage, par exemple, la gestion de leur temps dans un dispositif médiatisé.

C'est ainsi, les apprenants dans le dispositif se trouvaient perdus parce qu'ils ne pouvaient pas bien planifier leur temps à (re)faire des activités du logiciel. Ainsi, la question qui se pose : peuvent-ils prendre en charge leur apprentissage tout seul dans un dispositif médiatisé ?

4.1.3. Effets sur la métacognition

Dans le premier chapitre (I.5.2.), nous avons tenté d'esquisser la culture éducative dominante sur le terrain iranien. Alors que le but éducatif visé dans les sociétés individualistes (comme c'est le cas de la plupart des pays occidentaux) est d'apprendre à gérer de nouvelles situations inconnues et imprévues. Et donc, l'objectif de l'apprentissage consiste moins à savoir comment « faire » qu'à savoir comment « apprendre » ou comment « inventer des solutions » (Charbonneau, 2006). Dans ce sens, Richterich (1981) croit que les pays occidentaux sont entrés dans l'ère de la « pédagogie de la négociation », qui se définit par une « approche systémique de l'apprentissage », c'est-à-dire que l'apprenant se trouve au centre du processus d'apprentissage. Il est donc entraîné à s'emparer progressivement de son apprentissage, par opposition à « une pédagogie directive, traditionnelle, centrée sur le contenu et le professeur ». C'est ainsi, le processus d'apprentissage est centré sur l'apprenant et sur ses initiatives. Chaque apprenant devrait trouver dans le dispositif son propre chemin intellectuel et se débrouiller seul dans les activités et les tâches d'apprentissage et ainsi faire des interventions et des interactions en classe. On peut dire que ce système éducatif dominant

dans l'Occident est basé, en général, sur le besoin de développer l'autonomie des apprenants. Ainsi leur dépendance par rapport aux enseignants baisse au fur et à mesure qu'ils poursuivent leurs études. C'est pour cette raison que les matériels pédagogiques utilisés sont basés sur des méthodologies qui facilitent le processus d'apprentissage autonome. L'apparition des approches communicatives est, par exemple, témoin de ce point de vue didactique.

Alors que dans une société enracinée dans la tradition comme celle d'Iran, les apprenants iraniens conçoivent mal la perspective individualiste. L'autonomie de l'apprentissage ne représente pas une tradition en Iran où les apprenants éprouvent plutôt un sentiment d'abandon s'ils ne se sentent pas suffisamment guidés par l'enseignant dans leur apprentissage. C'est ainsi que l'apprentissage est conçu comme une tâche qui se base sur l'effort de mémorisation et de répétition dans les cours de langues étrangères en particulier, relevant d'une tradition (culture éducative déjà expliquée dans le premier chapitre) qui privilégie la transmission d'un savoir (lexique, grammaire) plutôt que d'un savoir-faire ou d'un savoir-être (communication, connaissances interculturelles). En considérant ces éléments dans le contexte d'enseignement/apprentissage iranien, on peut dire que ce sont les besoins ou les habitudes (culture d'apprentissage) des apprenants qui provoquent l'apprentissage et justifient l'enseignement parce que comme l'explique Richterich (1994 : 183), « chaque individu apprend une langue différemment, pour des raisons et avec des motivations, pour des buts et avec des intérêts différents ». Nous remarquons que des besoins des apprenants dépendent toujours du contexte social et culturel, des objectifs et des normes indispensables. Alors, « il n'existe que des apprenants, c'est-à-dire des individualités différentes replacées dans leur histoire et leur environnement socio-économique et culturel » (Arthaud, 2009 : 50-51). C'est pour cela que « l'analyse des besoins permet un meilleur ajustement de l'outil pédagogique au public destinataire » (Porcher, 1975 :11). La question qui se pose : l'utilisation des matériels pédagogiques numériques comme des logiciels éducatifs (considérés comme des outils à potentiel cognitif) qui facilitent en principe l'autonomie peut-elle aider les apprenants iraniens à devenir autonomes (c'est-à-dire changer leurs représentations et leurs métacognitions) en considérants leur culture d'apprentissage ? C'est une grande question qui exige une parfaite réponse détaillée, mais nous essayons d'y entrer au moyen de notre expérimentation avec un nombre limité d'échantillon. Pour ce faire, il nous faut d'abord une analyse de la métacognition qui favorise « apprendre à apprendre » et sa relation avec les TIC.

4.1.3.1. Apprendre à apprendre avec les TIC

Pour analyser le rapport de l'autonomie avec les TIC, nous allons d'abord décrire la notion de la métacognition. Selon Naymark & al. (1999 cité par Page-Lamarche, 2005 :45), « la métacognition est la reconnaissance des processus qui permettent la connaissance. Apprendre c'est comprendre la démarche que l'on a suivie et être capable de la formaliser, c'est à dire de la rendre transférable et reproductible de manière relativement indépendante de l'objet même d'apprentissage. Pour qu'il y ait métacognition il faut donc qu'il y ait identification des traces du processus suivi, pour aller des prémisses jusqu'à la solution ». Pour qu'il y ait métacognition, il faut qu' « il y ait résolution d'un problème et des observables, c'est-à-dire des traces du processus suivi pour aller des prémices jusqu'à la solution. La métacognition est un concept polifacetic qui implique un contrôle actif sur les processus de la pensée impliqués l'apprentissage. Il est souvent désigné comme « réflexion sur la réflexion » et peut être utilisé pour aider les apprenants à « apprendre à apprendre » (Girón-García, 2009 : 79) c'est-à-dire l'autonomie.

On a plusieurs façons d'utiliser l'« autonomie » et l'« autonome », selon Benson (2009 :8), ces termes peuvent se référer au moins à huit choses différentes dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage :

- « Learning situations in which the students are learning by themselves without direction from teachers or teaching materials.
- Teaching situations or pedagogical arrangements such as distance learning or self-access that have been set to facilitate learning with minimal teacher direction.
- Methods of learning such as use of self-instructional materials, use learning strategies, or independent learning outside the classroom.
- Learners'independent actions or what are sometimes called 'autonomous episodes', in which students' actions diverge from those planned or expected by their teachers.
- Learners' responsibility for their learning, or actions such as planning, monitoring, self-evaluation and decision-making.
- Learners' rights to make choices and decisions in respect to learning and educational processes.
- A capacity, that learners possess or acquire, to do much of the above.

- A personal quality, related to this capacity, but not necessarily specific to language learning ».

En considérant ces caractéristiques, on peut redéfinir, selon Germain & Netten (2004 cité par Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 : 225), les différentes formes d'autonomie : « autonomie générale, autonomie langagière et autonomie d'apprentissage. Par autonomie générale, on entend « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (l'attitude contraire étant la dépendance) ». Par autonomie langagière, on entend « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » (Ibid.), cette capacité étant spécifique au contexte d'apprentissage en langue et correspondant, selon ces auteurs, à ce que Mangenot nomme « autonomie linguistique » (Mangenot, 1996). Par autonomie d'apprentissage, on entend à l'instar de Holec « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (Holec, 1991 : 5), ce qui pour Mangenot (1996 : 2-5) correspondrait à « l'autonomie physique » (sans l'enseignant) et à « l'autonomie cognitive » (liberté de parcours pour les apprenants) ».

Quand il s'agit d'apprendre dans un dispositif d'enseignement/apprentissage médiatisé par les TIC, ces outils fonctionnent d'après Gerbault (2010 : 50-51) « par divers degrés d'autonomie : les outils et dispositifs sont utilisables dans des situations où la présence de l'enseignant peut varier considérablement sur le plan quantitatif (de l'autonomie totale hors contexte scolaire à l'accompagnement de l'enseignant matériellement présent dans le lieu d'utilisation et pouvant intervenir comme dans un labo de langues traditionnel) ».

Aujourd'hui, la plupart des logiciels éducatifs du FLE, comme nous l'avons déjà expliqué, sur le terrain iranien prétendent permettre à l'apprenant d'apprendre une langue sans enseignant visant à développer l'autonomie de l'apprenant au sens de « l'autonomie physique » (Mangenot, 1996). L'objectif essentiel dans notre dispositif était de vérifier l' « autonomie d'apprentissage » (Holec, 1991), ce qui pourrait conduire à une autonomie générale. Il faudrait prendre en considération que, d'un côté, la démarche « apprendre à apprendre » passe par « l'évolution des représentations des apprenants quant à la matière enseignée et des méthodes d'apprentissage » (Soubrié, 2007 : 15), c'est-à-dire, « la dimension métacognitive est centrale » (Soubrié 2007 :16 cité par Turid, 2009 : 591), de l'autre côté, « la capacité à prendre en charge son apprentissage de langue n'est pas innée ni un processus simple ni partagé par tous, et ne se développe pas dans toutes les activités de la même

manière et surtout que l'on voit surgir différentes formes d'autonomie ». (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 : 221)

Nous avons vu au deuxième chapitre que de manière générale, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères (des manuels, des matériels audiovisuels en particulier) venues de l'extérieur n'ont guère été intégrées dans le système scolaire et universitaire iranien où c'est la méthodologie traditionnelle qui domine. Cette conception soulève plusieurs interrogations au niveau didactique quand on les confronte aux notions en vigueur dans l'approche autonome présente dans les logiciels éducatifs (du FLE). Il semble que le problème dans le processus d'apprentissage apparaisse quand l'apprenant iranien n'a pas l'habitude de travailler tout seul et notamment dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère avec qui n'a aucune connaissance préalable. Alors pour devenir autonome dans un dispositif médiatisé, faut-il mettre en doute la notion d'aide et d'étayage définie par Bruner (II.2.) ? L'utilisation de l'outil informatique et du logiciel éducatif peut-elle jouer un rôle dans le développement de capacités métacognitives des apprenants iraniens en les conduisant vers l'autonomie d'apprentissage ?

4.1.3.2. Vers une autonomisation : Comment réagissent les apprenants iraniens?

Pour recueillir des données, notre méthode quasi expérimentale (pré-test et post-test) est complétée par des observations, des questionnaires et des entretiens avec notre échantillon. Nous avons installé sur le réseau interne un logiciel (*Net Support School 10*) qui nous permettait d'observer discrètement les écrans des apprenants pendant leur utilisation du *Talk Now French*. Dans le pré-test, sauf deux étudiants qui ont déjà utilisé quelques logiciels éducatifs du FLE, les autres, n'ont eu aucune expérience d'apprentissage par les TIC, et donc pas d'expériences d'autonomies pour apprendre une langue étrangère. Dans la première séance, la majorité des apprenants avaient l'air très inquiet et méfiant quand le tuteur leur a expliqué le dispositif et leur a demandé de commencer à travailler seuls. Ils ont eu une trentaine de minutes pour travailler avec le logiciel du FLE. Alors qu'ils avaient beaucoup de motivations pour travailler avec l'ordinateur, nous avons perçu que presque tous les étudiants ont terminé les trois premières séances en zappant et navigant sans but précis dans le logiciel. On peut dire que selon Barbot (2001 : 22), « l'autonomie est à la fois une finalité et un moyen un objectif et un pré-requis, ce qui est paradoxal, puisque cela signifierait que pour devenir autonome, il faut d'abord être autonome ». Une étudiante (S15) nous a confirmé que « j'ai voulu apprendre mais je ne savais pas par où je dois commencer et je pense que j'ai besoin de l'enseignant ». Nous avons remarqué que pendant ces trois premières séances, la motivation

des apprenants a beaucoup baissé, alors qu'ils arrivaient à faire les premières tentatives d'apprendre. Mais, l'évaluation faite par le tuteur à la fin de chaque séance n'a pas montré un progrès satisfaisant au niveau des compétences prévues.

En effet, si l'on part du principe que « l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (Porcher, 1981 : 61), on peut en conclure selon Rivens Mompean & Eisenbeis, (2009 : 224), « qu'on ne peut parler d'autonomie sans parler d'autonomisation. D'autre part, ce processus d'autonomisation s'apparente à un processus de libération d'un dogme (qui serait dans notre contexte le dogme de l'enseignant) ou de liens de dépendance (de l'enseignant). Cette notion d'autonomisation, que Porcher (1981) nomme également « marche vers l'autonomie ». En effet, tout au long de la formation, la majorité des apprenants ne pouvaient pas rompre des liens de dépendance avec l'enseignant et aussi ils ne savaient pas comment il faut apprendre par l'ordinateur c'est-à-dire ils n'ont pas eu la capacité d'autonomie. Pour Benson (2009 : 9-10) « la capacité d'autonomie est composée de trois composantes et de trois dimensions du contrôle sur l'apprentissage. Les trois composantes essentielles de cette capacité (et il y a peut-être plus) sont : la compétence, le désir et la liberté ». On a bien remarqué que les apprenants n'ont pas eu les connaissances et les compétences nécessaires pour contrôler leur apprentissage devant le logiciel, alors qu'ils ont eu de la volonté et du désir au minimum au début de l'apprentissage pour le faire, et ils étaient aussi autorisés à le faire dans le dispositif. Donc, le tuteur a décidé d'intervenir dans le dispositif dès la quatrième séance en leur donnant de temps en temps des aides et les mettant en dyade. Il faut souligner que « cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit par un apprentissage formel ». (Holec, 1979: 31 cité par Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009: 224-225)

Pendant le deuxième mois d'expérimentation (huitième séance), nous avons constaté des évolutions très légères dans la gestion d'autonomisation des apprenants qui travaillaient avec logiciel sans demander tout le temps des aides. Ils se trouvaient face à un « passage pédagogique du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie » (Albero, 2003 : 55). Il s'agissait donc d'un changement de paradigme éducatif, de la transmission du savoir par l'enseignant vers la construction du savoir par l'apprenant (II.3.4.3.). Ce qui n'était pas évident chez la majorité des apprenants (Tableau 8), cela dit, demander moins d'aide, ne signifie pas, à notre avis, une autonomisation dans l'apprentissage.

L'un des objectifs d'utilisation d'outil informatique dans notre expérimentation était de permettre à l'apprenant iranien, de prendre en charge sa formation en se responsabilisant par rapport à ses propres besoins, mais les résultats de recherche montrent que ce n'était pas le cas

pour les apprenants de notre échantillon parce que comme nous avons déjà vu, pour la majorité des apprenants l'apprentissage de la grammaire est la première étape pour apprendre le français (Tableau 11), ce qui a été absent dans le logiciel. Ce manque a beaucoup découragé les apprenants dans leur processus d'apprentissage. C'est ainsi, dans un enseignement qui vise l'apprenant et se concentre sur l'auto-apprentissage, selon Kellner (2007), le logiciel éducatif de langue étrangère joue un rôle essentiel pour s'assurer qu'il répond au mieux aux besoins de son public.

Les observations des apprenants dans le dispositif mettent aussi en évidence quelques effets cumulatifs des relations entre pairs sur le processus d'autonomisation. Nous avons aperçu que des échanges et des « conversations métacognitives » ont augmenté lorsque les apprenants ont commencé à travailler dès quatrième séance dans les dyades. Les apprenants essayaient de s'entraider à faire des exercices et à analyser des réponses et des erreurs. Ces échanges et conversations diminuaient lorsqu'ils n'arrivaient pas à comprendre des phrases et des structures de la langue française, donc ils avaient besoin d'aide de tuteur pour débloquer l'apprentissage. Il est à remarquer que ces conversations étaient dans leur langue maternelle, et la langue intermédiaire du logiciel a aussi joué un rôle positif, ce qui a été confirmé par les apprenants. Alors, selon Jeannot & Chanier (2008), « une conscientisation (*awareness*) appuyée par un vécu de la collaboration permet à l'apprenant d'agir en sachant qu'il peut compter sur le soutien des autres, qu'il soit tuteur ou apprenant, que ce soit en compréhension, en production ». Malgré cette légère évolution dans le parcours d'apprentissage, il nous semble que « peu d'apprenants (...) savent réellement apprendre sans se faire enseigner » (Albero, 1998 cité par Pothier, 2003 : 90) et le meilleur moyen d'apprendre pour notre échantillon, comme nous l'indique Pothier (2003), a été encore d'être enseigné, aidé, que l'aide soit apportée par un pair ou par un expert. Parce que d'un côté, nos apprenants n'ont pas l'habitude d'apprendre seuls avec l'ordinateur et de l'autre côté l'autonomie des apprenants, argument d'usage du logiciel, semblait être artificielle. Les interactions et les échanges dans le dispositif n'ont pas montré un degré de motivation supérieur qui interagit avec l'autonomisation. Dans ce sens Kellner, (2007 : 81), nous rappelle qu'un logiciel éducatif est différent d'autres produits ; « il s'agit de l'importance à accorder aux conditions d'utilisation, c'est-à-dire au contexte pédagogique dans lequel le logiciel va s'insérer, ce qui influence les possibilités d'un logiciel éducatif ».

Nous avons observé peu de changement dans la façon de travailler des apprenants. Ceux-ci ne pouvaient pas bien collaborer quand ils travaillaient en dyade sur un même ordinateur. La discussion à l'intérieur des groupes de travail ne semblait pas avoir bénéficié aux

apprenants les plus faibles. Malgré des interactions, des échanges et des conversations métacognitives entre les apprenants dès quatrième séance, ils ont eu besoin des conseils individuels de la part de tuteur pour faire des activités. Parce que d'un côté, ils n'ont pas eu assez de compétences linguistiques-grammaticales et de l'autre côté, le logiciel utilisé n'a pas pu installer de nouvelles modalités de travail, bénéfiques à l'apprentissage autonome de la langue française.

Dans cette situation la question qui se pose : « le logiciel a-t-il favorisé l'autonomisation de l'apprenant iranien ?» Dans le cas de notre expérimentation, il faut dire que cette autonomisation reste très restreinte et partielle, l'une des causes vient, à notre avis, du contenu pédagogique du logiciel : le manque d'authenticité dans les activités d'apprentissage du logiciel et le manque des diagnostics ou des bilans d'activité. Le logiciel n'a pas participé à une traçabilité, en mémorisant les actions effectuées par l'apprenant afin de lui permettre d'être conscient de son cheminement par un mode guidé. La majorité des apprenants se sentaient tout au long des séances livrés à eux-mêmes, et essayaient de faire les activités du logiciel avec tâtonnement (essai/erreur) ; alors qu'ils ont eu envie d'être guidés dans le processus d'apprentissage afin de pouvoir résoudre leurs problèmes devant la langue étrangère. Après un travail conduit pendant trois mois avec des apprenants, on peut constater des effets peu spectaculaires sur leur autonomisation. Le Tableau (8) montre bien les avis des apprenants à la fin de semestre face à la promesse du logiciel : « l'autonomie physique ».

À la suite, nous allons analyser deux facteurs qui ont surgi au cours de l'utilisation du logiciel et ont eu une grande influence sur les représentations de notre échantillon : un changement des rôles dans le nouveau dispositif (un choc didactique) et le besoin d'étayage enraciné dans la culture d'apprentissage des apprenants.

4.1.3.2.1. Choc didactique lié à la culture éducative

Nous avons déjà expliqué dans le premier chapitre (I.5.1.), la « culture éducative», d'après Beacco (2008: 7), comme « un ensemble de traits configurant les processus éducatifs dans une société donnée. Elle comporte l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants ». Alors, la description de la culture éducative locale est primordiale puisqu'elle compose « le terreau sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement modernes ou scientifiques » (Ibid. : 8). En considérant ces paroles, nous essayons d'analyser la confrontation survenue de la culture d'apprentissage de notre public face à ce nouveau paradigme d'apprentissage en autonomie (II.3.4.3.) afin de comprendre les

représentations négatives de notre échantillon du dispositif médiatisé à la fin de formation. (Tableau 8)

Nous avons remarqué que dans la première étape, la mise en œuvre de dispositif médiatisé dans le contexte éducatif iranien prônant le rôle dominant de l'enseignant est très complexe, et donc la démarche d'autonomisation peut s'avérer un véritable pari dans un système éducatif traditionaliste qui favorise généralement des formes de pédagogie avec une centration sur l'acte d'enseignement, plutôt que sur l'acte d'apprentissage. Alors que l'Occident privilégie le modèle individualiste et valorise l'autonomie et ce modèle se trouve à la base des matériels pédagogiques (des manuels, des logiciels éducatifs, etc.) diffusés dans le monde. Quand nous avons utilisé un logiciel éducatif basé sur ce modèle dans l'expérimentation, le cours du FLE n'était plus axé sur les explications et la grammaire, les apprenants ont été fortement incités à apprendre en autonomie. La majorité d'entre eux ont été perturbés notamment dans les premières séances par le manque d'enseignement plus traditionnel des connaissances linguistiques et de la grammaire, auxquels ils sont accoutumés pour apprendre une langue étrangère. Ils sont confrontés à un changement de rôle (II.3.4.1.), facteur de perturbation et d'insécurité psychologiques. Ils se retrouvaient perdus dans le dispositif médiatisé où ils ne retrouvaient ni leurs habitudes didactiques, ni leurs repères éducatifs.

La culture d'apprentissage de départ de la plupart des apprenants a été liée au face à face avec l'enseignant. Leur passage vers un dispositif médiatisé constitue donc un moment de rupture avec leur habitude et leur représentation enracinées dans le passé. Ils ont dû apprendre une langue étrangère en autonomie ou semi-autonomie utilisant un logiciel éducatif.

S 3 : *C'est une situation tout à fait nouvelle pour moi. Je me sentais gênée ou mal à l'aise dans cette situation de travailler seule.*

Dans cette situation, c'est à l'apprenant de gérer son apprentissage. S'il n'y arrive pas, son progrès freine ou, dans le pire des cas, il abandonne son parcours. Comme une étudiante (S 27) considère que « le manque de compréhension me décourage pour continuer ». Les apprenants ont éprouvé tout au long de la formation des difficultés à travailler en autonomie, ce sentiment vient de leur passé didactique. La majorité d'entre eux ont confirmé dans les entretiens que pendant les premières séances ils ne trouvaient pas sage de demander à l'enseignant/tuteur à chaque moment pour des explications et ils hésitaient.

De plus, beaucoup de ces apprenants ne semblent pas être attirés par l'acquisition d'une compétence communicative. Ils privilégient l'acquisition d'une grammaire et d'un

vocabulaire de base : compétence linguistique plus que compétence de communication. Donc, ils attendaient de logiciel qu'il les aide à construire leur système grammatical en langue étrangère en leur proposant une cohérence qu'ils puissent comprendre tout d'abord dans sa langue maternelle. Faut-il que le logiciel éducatif de langue prenne en compte ce besoin primordial ? Puren (2005 : 506), croit que « respecter au moins dans un premier temps les attentes des apprenants est une condition première sine qua non, même et surtout si l'on veut s'en libérer ou tout simplement les faire évoluer ».

Nous avons aperçu que d'un côté, les apprenants cherchaient à retrouver un apprentissage auxquels ils sont habitués ; de l'autre, l'enseignement proposé par le dispositif est peu adapté à ce public. Dans un tel dispositif, ils se trouvaient alors confrontés à un dilemme qui leur semble difficile. D'une part, ils se trouvaient face à une ou des approches didactiques (communicatives) du logiciel qu'ils ne comprenaient pas et qui les démotivaient ; d'autre part, les stratégies qu'ils voulaient mettre en œuvre ne leur permettaient aucun apprentissage efficace.

Si la majorité des apprenants de notre échantillon privilégient une approche traditionnelle de la langue (Tableau 8), c'est non seulement parce qu'ils comprennent ainsi l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi parce qu'un apprentissage autonome n'est pas une priorité pour eux. En intégrant un outil informatique dans la classe de langue, l'apprenant a dû modifier sa façon d'apprendre, ce qui a déstabilisé sa façon de définir ce qui est central ou périphérique en matière de compétences en langue (les dimensions linguistiques, grammaticales), ce qui est valorisé et ce qui ne l'est pas (l'oral, la communication). Denis Simard (2002 : 5), explique qu'« enseigner, c'est d'une part, faire preuve de médiation par rapport à la culture du passé qui se présente sous la forme d'un héritage ».

En Iran où le(s) modèle(s) de transmission du savoir sont plutôt centrés sur l'acte d'enseignement et sur une relation pédagogique hiérarchisée de type vertical (Figure 5), sur lesquels sont fondé une culture éducative, l'utilisation d'un logiciel de langue en autonomie change radicalement le triangle pédagogique déjà expliqué (II.3.4.) et cause un paradoxe pour l'apprenant iranien qui ne connait pas ce modèle d'enseignement/apprentissage ce qui a été confirmé par la majorité de notre public. Donc, la culture éducative des apprenants peuvent se révéler être l'un des facteurs de blocage à la mise en place d'une démarche d'autonomisation de l'apprentissage médiatisé. Il faut ainsi prendre en compte le fait qu'on ne peut pas « passer d'une culture de l'enseignement total à une culture de l'apprentissage également totale sans

transition et sans un minimum de précautions en tout genre si l'on ne veut ni heurter les protagonistes, ni être inefficace ». (Pothier, 2003 : 115-116)

Pendant la formation, les apprenants n'étaient pas capable d'adopter spontanément les bons comportements face à une situation complexe ou des difficultés : trouver le bon cheminement dans le logiciel, hiérarchiser les informations, refaire des activités, parvenir à l'objectif, analyser ses erreurs, etc. C'est ainsi que l'autonomie requiert un haut degré de métacognition qui ne va pas de soi, d'autant que, dans le système scolaire et universitaire iranien, le développement de cette gestion du comportement n'a pas été intégré aux apprentissages (des langues en particulier). Face à des apprenants qui, influencés par leur contexte culturel et institutionnel, limités par leurs habitudes d'apprentissage, sont mal préparés à une autonomisation. L'autonomie ne peut pas donc être considérée comme acquise d'emblée dans le contexte iranien. « L'autonomie est un objectif de formation, qu'il faut prendre en charge pédagogiquement si l'on décide de la promouvoir (apprendre à apprendre) ». (Carton, 2011 : 59)

Donc, modifier ou bouleverser les habitudes d'apprentissage s'avère complexe, parce qu'elles sont ancrées depuis longtemps dans leur culture d'apprentissage. C'est ainsi que « les apprenants ont assez souvent une réaction de résistance vis-à-vis de l'auto-apprentissage parce que c'est une nouveauté un peu traumatisante (assumer son apprentissage est difficile) » (Pothier, 2003: 116). Comme nous montre le tableau (8), à la fin de la formation, une résistance encore dure et invisible existaient contre ce changement de rôle (prendre en charge son apprentissage) dans le dispositif. Le rôle que les apprenants ne pouvaient pas facilement assumer.

L'ensemble de ces résultats permet de supposer que les représentations négatives des apprenants utilisant le logiciel pourraient être attribuées, non au logiciel lui-même, mais à des variables intermédiaires, comme le contexte pédagogique et la culture éducative locale. On peut dire que le processus d'autonomisation de l'apprentissage insiste sur le poids des représentations sociales et de l'habitus dont elles sont le produit. Porcher (1989), se référant à Bourdieu, note qu'« un processus d'autonomisation, sur le plan didactique, requiert impérativement la prise au sérieux du poids social du capital culturel ». Nous avons remarqué des changements provoqués par l'introduction de l'ordinateur dans le cours de langue. La médiatisation a voulu casser la relation pédagogique traditionnelle afin de permettre aux apprenants d'évoluer en autonomie. Mais, ce n'était pas si facile, et des changements étaient éphémères, alors que l'autonomie doit s'acquérir en mettant en jeu deux processus lents : d'un côté « un processus de déconditionnement progressif qui conduira l'apprenant à se libérer »

de son rôle traditionnel, de l'autre « un processus d'acquisition des savoir et savoir-faire dont il a besoin pour prendre en charge son apprentissage ». (Holec 1979 :23)

Les résultats de recherche menée sur le terrain ne nous permettraient pas d'envisager des perspectives pertinentes visant à favoriser l'apprentissage du FLE par ordinateur (Tableau 10) et (Figure 57) : pour ce faire, un retour aux éléments de cadrage théorique (III.2.3.2.) retenus au début de cette étude s'impose. En effet, l'un des axes de notre recherche est le rôle de la culture éducative dans l'apprentissage par ordinateur, concept au centre de courant socioculturel, qui amène à considérer que le savoir ne peut être seulement enseigné, mais se construit par l'apprenant à travers sa culture éducative, ce qui révèle l'importance du contexte social et culturel. Or, si l'on considère que l'apprenant iranien a recours a son propre système culturel de construction du savoir pour faire face à de nouvelle forme d'apprentissage (apprentissage assisté par ordinateur), alors il apparaît que le développement de son apprentissage peut rencontrer divers obstacles, par exemple, l'autonomisation qui est incompatible ou opposée à son système culturel de construction du savoir. Ce qui confirme l'une de nos hypothèses concernant l'importance de la culture éducative des apprenants face à un outil informatique. Le logiciel utilisé n'a pas tenu compte de la culture éducative des apprenants iraniens. (Tableau 8)

4.1.3.2.2. Besoin d'accompagnement

Comme nous avons vu, face au logiciel, les apprenants se trouvaient confrontés à une connaissance (langue étrangère) qu'ils n'étaient pas vraiment capables de constituer en un véritable « acte d'apprentissage ». On peut dire que le processus d'apprentissage a été quasiment bloqué pendant les trois premières séances. Ceci pose la question de la nécessité de présence et d'intervention de tuteur. Parce qu'il constitue la seule personne ressource extérieure au logiciel, en répondant aux questions des apprenants et en les incitant ainsi à repenser leur parcours d'apprentissage dans le dispositif. C'est à souligner que la majorité des apprenants n'ont pas osé poser des questions aux premières séances, ce qui a compliqué un peu de plus le processus d'apprentissage pour eux. Presque tous les apprenants attendaient quelque chose de l'enseignant, et surtout une fonction de légitimation (S 16 -une étudiante- : « c'est lui qui m'a donné confiance pour apprendre le français avec ce logiciel », S 9: « le logiciel peut m'aider à apprendre le français, mais la présence de prof m'encourage beaucoup parce qu'il m'explique des structures »). En effet, ce besoin confirme les théories de l'apprentissage « constructiviste voire socio-constructiviste impliquant l'interaction entre l'apprenant avec un tuteur » (Bourdages & al, 2001 :9). Nous avons remarqué que le logiciel

n'a pas évoqué des collaborations ou des coopérations réelles permettant aux apprenants de faire des activités. Ceux-ci se trouvaient obligés de s'adresser au tuteur, c'était uniquement des contacts ou des conversations en langue maternelle (les apprenants-tuteur). C'est ainsi « l'activité cognitive de l'apprenant, rendue affectivement et socialement signifiante par l'échange avec le tuteur, peut devenir, en fait, une véritable aire intermédiaire de « réparation cognitive ». (Linard, 1996 : 171 cité par Guichon, 2006 : 73-74). Ainsi, la culture éducative iranienne montre l'omniprésence et l'importance de la place de l'enseignant qui conduit l'apprentissage. Donc, l'efficacité du logiciel dépendrait d'abord dans le contexte iranien de la médiation humaine qui lui donne sens, et seulement ensuite de la médiatisation technique. Par conséquent, la médiatisation n'a pas pu permettre à nos apprenants un passage à un apprentissage plus autonome dans leur apprentissage et exige une médiation humaine (des aides), tout au moins pendant la première période de formation (Tableau 11).

La présence de l'enseignant/tuteur, dont les entretiens et aussi les observations montrent à quel point elle est sécurisante, en particulier pour notre public dont la maîtrise de la langue étrangère est si réduite. Et se laisser aller les apprenants débutants dans un zapping sans but c'est une démarche vouée à l'échec. Donc, ils ont besoin d'un soutien continu qui ne pouvait être assuré que par la présence de tuteur afin de répondre systématiquement à leurs demandes. Pour reprendre « les termes de Vygotski, il décrit l'apprentissage comme le passage de la régulation du comportement par autrui à une régulation autonome » (Bange, 2005 :54). Cette vision est valable dans le cadre de l'utilisation du logiciel éducatif dans le contexte iranien, où des apprenants ont besoin du guidage permanent en vue de leur autonomisation. « L'importance de la médiation humaine pour fournir un accompagnement dans un dispositif de formation utilisant les TICE a maintenant été maintes fois démontrée » (Nissen, Poyet et Soubrié, 2011 : 97). Laissant les apprenants apprendre en les guidant, nous avons essayé de permettre une transition vers l'autonomisation, au risque que les résultats ne soient pas assez satisfaisants. En tous cas, les résultats d'évaluation finale n'ont pas été satisfaisants et nous n'avons pas pu remarquer une transition remarquable ou un changement positif des représentations vers l'autonomisation (Tableau 13). Lorsqu'on a interrogé les étudiants sur cette nouvelle modalité de travail faite de quatrième séance : l'autonomie guidée, il est intéressant de noter l'importance déclarée de la présence de tuteur dans le dispositif, mais cette autonomie guidée n'aboutit pas à une autonomisation, alors qu'elle a facilité à un certain degré le processus d'apprentissage et a prouvé une certaine efficacité dans notre dispositif. Nous remarquons une autre fois la résistance des apprenants face à ce nouveau paradigme, ce

qui montre bien qu'ils ne peuvent pas vraiment se séparer de leur culture d'apprentissage. (Tableau 8)

Il faut ajouter que la médiation de tuteur « s'étend aux dimensions métacognitive, socio-affective et motivationnelle de l'apprentissage » (Henri, 2010 : 164). Nos observations et aussi les entretiens avec les apprenants nous montrent qu'au début de l'apprentissage, presque tous les apprenants se sentaient mal à l'aise et erronés devant le logiciel sans le soutien du tuteur. Un manque de confiance en soi et aussi pas d'expériences en autonomie étaient les premiers barrages à surmonter pour eux. Comme nous souligne Linard (2003, 244), « l'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel ». Donc, selon Bruner « soutien » par le tuteur (1983 : 79) doit permettre « l'enrôlement » qui désigne une fonction d' « incitation et de motivation ». Les résultats des entretiens et le questionnaire à la fin de formation confirment cette nécessité du lien social (les apprenants-tuteur) dans un processus d'apprentissage en autonomie ou en binôme (Figure 57). L'enseignant a donc de multiples rôles à jouer lors « de l'utilisation de médias et doit intervenir en tant que spécialiste de la langue et de l'apprentissage ». (Viallon, 2003 : 70)

C'est ainsi l'aide (indirect ou indirect) de tuteur permet une relation pédagogique « s'inscrit dans une perspective de cognition distribuée puisque les connaissances sont distribuées entre les agents de l'interaction, humains et artificiels, c'est-à-dire entre les personnes et les ressources qu'elles utilisent. Les apprenants, le tuteur, l'environnement, les ressources et la situation forment un système sociocognitif ». (Ibid.)

L'objectif de notre expérimentation était de faire évoluer nos étudiants vers une autonomie, grâce à la prise en compte de leur propre expérience dans le dispositif médiatisé. Mais, tous, comme nous avons bien constaté, ne maîtrisent pas cette compétence dès leurs premières expériences. Les aides de tuteur ont eu pour but de provoquer un déblocage des apprenants sur le processus d'apprentissage et de les aider à exercer un meilleur contrôle sur leurs activités dans le dispositif. C'est ainsi pour une intégration efficace des nouvelles technologies, il faut que l'apprenant iranien tout d'abord « se déconditionne » de son statut d'apprenant. Ce processus de déconditionnement consiste selon Pudelko & al, (2002), à faire que l'apprenant se libère progressivement des préjugés liés aux représentations de l'apprentissage des langues étrangères. Le domaine de la culture d'éducative, ce qui est le sujet de notre recherche, joue un rôle essentiel dès l'instant où l'apprenant décide d'être autonome dans un dispositif médiatisé. Il est bien évident que « l'acquisition d'une capacité

d'apprendre peut se trouver largement sinon totalement bloquée si la culture d'apprentissage de celui qui veut acquérir cette capacité l'empêche d'assumer les nouveaux rôles qui seront les siens ». (Holec, 1990 : 84)

Il est intéressant de dire que pendant la formation, la majorité des étudiants de notre échantillon préféraient en même temps avoir l'accès à un manuel ou des cahiers à écrire. À la question « Pourquoi un manuel dans un dispositif médiatisé ? », il s'agit d'abord d'une demande socioculturelle de la part des étudiants qui ressentiraient le besoin d'un soutien tout au long de la formation. Le manuel a donc une fonction psychologique pour eux (I.5.2.2.). Ils voulaient avoir un manuel ou quelques papiers à côté afin de pouvoir suivre des explications donnés par l'enseignant et de prendre des notes. Cette prise de position envers ce support pédagogique suppose que le vecteur normal du savoir est culturellement le manuel de langue étrangère, disqualifiant a priori toute forme d'enseignement/apprentissage oral et visuel avec d'autres outils pédagogiques. Ce qui paraît évidemment paradoxal lorsqu'il s'agit d'enseigner un savoir oral comme les langues étrangères avec des nouvelles technologies multimédias. Ces représentations confirment une autre fois que « l'activité humaine sociale et mentale est organisée à travers des artefacts culturellement construits » (Lantolf, 2000 : 1). Donc, dans le contexte iranien, il ne faut pas se baser sur un « présupposé implicite d'autonomie » des apprenants (Linard, 1983), mais il faut au contraire prendre en compte un éventuel déficit en autonomie ». (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 : 225)

Alors que l'arrivée des outils technologiques (ordinateur et logiciel) dans la classe de langue a été très innovante et motivante au début de la formation, mais la mise en application de ces outils n'a répondu que très partiellement à ses objectifs prévus (Tableau 10). Il est difficile de dire que le but défini qui est de provoquer un changement de rôle de l'apprenant (prendre en charge son apprentissage) dans un dispositif médiatisé, a véritablement été atteint. Un résultat évident de cette expérimentation démontre combien les représentations des apprenants (la culture d'apprentissage) font obstacle à leur autonomisation. « Le pas à franchir se situe entre le connu, c'est à dire la pensée habituelle, et une pensée nouvelle qui saisit les nouveaux concepts dans leur sens abstrait et scientifique (cf. Vygotski), pour ne pas les réduire ou même les pervertir ». (Turid, 2009: 597)

En bref, l'autonomie est un concept pas intégré dans les programmes de notre système scolaire et universitaire et nous pouvons dire qu'un outil numérique comme un logiciel éducatif dans le contexte socioculturel actuel iranien ne peut se substituer en aucun cas à une forme d'enseignement présentiel, mais pourrait la compléter et l'enrichir. Parce que d'un côté, pour les apprenants iraniens, l'enseignant est encore celui qui a des connaissances

(l'importance du rôle de l'étayage de Bruner, II. 2.), et auprès « duquel on vient s'informer de l'authenticité, c'est-à-dire de la crédibilité du produit ». (Herrmann, 2003 : 208) et de l'autre côté, « les capacités méthodologiques adaptables de ces technologies restent négligeables en comparaison avec celles des tuteurs humains, même les moins performants » (Pothier, 2003 : 77). Donc,

> « Si l'autonomie est la finalité, l'autonomisation par le biais d'une ingénierie adaptée incluant des procédures de guidage ou des supports pédagogiques, peut être un premier objectif réaliste et souhaitable. (Demaizière, 2005 cité par Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 : 225).

4.2. Effets sur le contexte pédagogique

On a remarqué tout au long de notre expérimentation que le logiciel utilisé n'a pas pu changer réellement les représentations et l'attitude de notre échantillon, ni provoquer des modifications remarquables dans le rôle de l'apprenant. Certains extraits de discours des apprenants de notre recherche nous paraissent tout à fait faire écho à cette analyse, et illustrer des représentations qui font la part belle à une approche encore traditionnelle et prédominante dans le système éducatif du pays. L'intégration d'un outil informatique a perturbé l'équilibre du contexte pédagogique (I.4.1.) traditionnel iranien modifiant les rôles des acteurs concernés (enseignant/apprenants) (II.3.4.), ce qui a provoqué des représentations négatives (Tableau 10), malgré une approche intégrée minimisant une transformation radicale des rôles (Figure 17).

On a bien remarqué que l'utilisation d'un logiciel éducatif de langue visant la centration sur l'apprenant renverse le paradigme traditionnel. Dans un contexte pédagogique marqué par sa culture éducative, l'intégration d'un outil informatique ne peut se faire par la rupture avec la structure du système. Alors, l'utilisation d'un outil moderne dans la classe ne peut prétendre à favoriser l'apprentissage, si le contexte pédagogique ne privilégie pas ce type de pédagogie dans l'ensemble du système éducatif : micro et macro-contexte. Cuban (2001) a déjà montré que les équipements informatiques, seuls, ne suffisent pas à instaurer des usages innovants dans un contexte pédagogique.

On commence ainsi à s'apercevoir que les transferts de nouvelles méthodologies d'un contexte pédagogique occidental à un contexte enraciné dans la tradition se heurtent généralement à des obstacles d'ordre culturel (culture éducative) autant que technologique.

Donc, on ne peut transférer les caractéristiques d'un contexte pédagogique à l'autre, sans prendre en compte de leurs réalités. Parce que « mettre en place une approche radicalement différente de celle que vivent les apprenants par ailleurs peut alors relever de la mission impossible » (Demaizière, 2004 : 99). Dans ce sens S. Papert croit que : « le contexte du développement humain est toujours une culture, jamais une technologie isolée...Si vous voulez comprendre (ou influencer) le changement, vous devez concentrer votre attention sur la culture, non pas sur l'ordinateur ». (Papert, 1985 cité par Linard 1996 : 173)

De ce fait, il semble donc nécessaire d'apporter à chaque contexte particulier des définitions pédagogiquement et technologiquement adéquates. La prise en compte des contextes et de leurs caractéristiques est donc primordiale pour enseigner et apprendre des langues étrangères avec des nouvelles technologies. On ne peut pas enseigner une langue étrangère comme le français dans un contexte pluriculturel et plurilingue comme celui d'Iran avec les mêmes méthodes et les mêmes outils que dans un contexte culturel et linguistique homogènes. Il faudrait prendre en considérations tous ces éléments dans l'analyse des situations pédagogiques afin de définir leurs particularités contextuelles et donc de mieux orienter la réflexion sur l'utilisation des nouvelles technologies qui conviennent à un contexte précis.

Et quand on intègre des nouvelles technologies dans le cours, comme l'a montré notre expérimentation, on remarque bien qu'il y a « des distances entre les pratiques idéales et les pratiques réelles [des TIC] » ceux qui causent une « adoption d'une technologie pour la technologie » (Charlier, 2010 : 147) sur le terrain. Alors que l'intégration des nouvelles technologies représente depuis le milieu des années 1990 un défi majeur pour le système éducatif iranien, notre expérience a bien montré que l'usage des nouvelles technologies ne suffit pas pour produire des changements significatifs dans le contexte pédagogique. Puisque ces nouvelles technologies peuvent jouer parfois un rôle double et dangereux dans un contexte conservateur comme celui d'Iran.

Il ne faut pas aussi oublier que l'intégration des nouvelles technologies dans un contexte précis dépend du degré auquel ces nouveaux outils sont perçus et reconnus socialement et culturellement comme outil légitime au processus d'enseignement/apprentissage. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères avec les nouvelles technologies, Esch (2000) nous rappelle une autre facette des caractéristiques sociales en estimant que le fait que des nouvelles technologies fassent ou non partie des environnements d'apprentissage dépend de la force des frontières que les individus se créent comme apprenants de langue, frontières qui dépendent du ou des modèles culturellement légitimes

pour l'apprentissage. Nous avons vu tout au long de cette expérimentation que le modèle d'enseignement présenté par un outil numérique (logiciel éducatif) n'a pas pu permettre à notre échantillon un modèle culturellement légitime d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ainsi qu'un logiciel éducatif n'a pas été identifié comme un outil possible d'apprentissage de langue. Alors, on peut dire que le choix et l'utilisation des outils sont motivés par le contexte social et culturel.

On ignore dans les logiciels universalistes les caractéristiques des contextes pédagogiques. On retrouve les mêmes logiciels de FLE en France et à l'étranger. Ainsi, nous avons remarqué qu'entre les méthodologies préconisées dans le logiciel avec le contexte pédagogique iranien existe un réel décalage. Il faut donc une prise en considération de la spécificité des différents contextes pédagogiques, une diversité des matériels et des approches. Ce qui signifie, dans le cadre de la « contextualisation » d'après Galisson (1999 : 118 cité par Robert, 2009 : 151), « prendre en compte tous les paramètres d'une situation d'enseignement /apprentissage, dont la distance linguistique et la culture éducative ». Sinon, une transformation radicale met en question l'ensemble des équilibres du contexte pédagogique actuel et bloque le processus d'enseignement/apprentissage.

En bref, pour une intégration efficace des nouvelles technologies, il faut prendre en compte les caractéristiques du contexte pédagogique iranien (social, sociolinguistique, économique et politique), sans lesquelles une intégration valable et durable n'est pas envisageable.

Conclusion

Nous rappelons que le nombre limité de notre échantillon et la durée brève de formation ne nous permettent pas de tirer des conclusions plus détaillées. Nous pouvons cependant remarquer à travers les changements/réactions survenus dans le dispositif des constatations qui concernent notre public.

L'analyse effectuée à partir de notre corpus nous amène à vérifier une partie de notre hypothèse de départ : en ce qui concerne les représentations sociales de l'utilisation l'ordinateur, plus spécifiquement de l'apprentissage avec l'ordinateur et de la culture d'apprentissage des apprenants iraniens face à un nouveau paradigme (II.3.4.3.).

Les résultats conduisent à penser que l'introduction d'un outil informatique (logiciel éducatif du FLE), dans un cours dont l'objectif est l'enseignement d'une langue étrangère, est bien perçue globalement comme une innovation et une nouvelle expérience (Figure 57) par les apprenants et les motive (V.4.1.1), mais le problème surgit lorsque l'apprenant iranien se trouve seul en autonomie à laquelle il n'a pas l'habitude. Ce changement du rôle et ce bouleversement représentationnel coïncident avec le passage du paradigme de l'apprenant dépendant au paradigme de l'apprentissage en autonomie, ce qui est nouveau et contradictoire pour l'apprenant iranien. Ce qui bloque au départ le processus d'apprentissage et nécessite à la suite un étayage de la part de tuteur (V.4.1.3.2.2). Il semble que le logiciel (ni l'ordinateur) n'a pas pu remplacer l'élément l'enseignant/tuteur - par son vécu et par sa connaissance du contexte iranien- dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons remarqué qu'un outil numérique comme un logiciel éducatif dans le contexte socioculturel actuel iranien ne peut se substituer en aucun cas à une forme d'enseignement présentiel, mais pourrait la compléter et l'enrichir.

L'un des axes de notre recherche est le rôle de la culture éducative dans l'apprentissage par ordinateur, concept au centre de courant socioculturel, qui amène à considérer que le savoir ne peut être seulement enseigné, mais se construit par l'apprenant à travers sa culture éducative, ce qui révèle l'importance du contexte social et culturel. Or, si l'on considère que l'apprenant iranien a recours a son propre système culturel de construction du savoir pour faire face à de nouvelle forme d'apprentissage (apprentissage assisté par ordinateur), alors il apparaît que le développement de son apprentissage peut rencontrer divers obstacles, comme l'autonomie. Parce que l'apprentissage autonome dans un dispositif médiatisé a besoin, « d'une méthodologie de l'apprentissage, d'une dimension sociale et de la culture d'apprentissage » (Holec, 1990 : 82). Donc, ce changement « des rôles d'acteurs, les modes

d'interaction avec les connaissances, tout est à revoir et à repenser lorsqu'on met en place des environnements technologiques d'apprentissage ». (Bélisle, 2010 : 42)

L'utilisation d'un outil numérique (l'ordinateur/logiciel) nous a permis de montrer comment son application sur le terrain fait surgir la complexité des facteurs culturels et didactiques et de leurs relations imbriqués les uns aux autres dans le contexte, et mis en jeu ainsi autour de la représentation d'autonomie. Les apprenants paraissaient résistants à l'idée que le logiciel éducatif peut être un moyen d'apprendre une langue étrangère (des représentations négatives), ils ont eu l'impression d'être plutôt perdus qu'autonomes. Nous avons vu tout au long de cette expérimentation que le modèle d'enseignement présenté par le logiciel éducatif n'a pas pu permettre à notre échantillon un modèle et un outil culturellement légitime d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ainsi que le choix et l'utilisation des outils sont motivés par le contexte social et culturel ce qui justifie la nécessité de la description d'un contexte (III.1.2.). Les représentations négatives de notre échantillon envers ce nouveau outil pédagogique (Tableau 10), confirment bien que « l'activité humaine sociale et mentale est organisée à travers des artefacts culturellement construits ». (Lantolf, 2000 : 1)

Nous reviendrons sur l'idée de Depover (2009) (II.2.2.), pour qui des nouvelles technologies ne sont que des outils « à potentiel cognitif » qui n'ont pas « intrinsèquement » la possibilité de changer positivement des représentations sociales et même pourraient mettre en question l'ensemble des équilibres représentationnelles d'un contexte pédagogique marqué par ses caractéristiques (sociolinguistique, culturel, social). (V.4.1.3.2.1.)

Le logiciel utilisé dans notre expérimentation est conçu pour les débutants et l'utilisation de plus de quarante langues d'interface s'adresse ce logiciel aux différentes nations. Il faut dire que la seule démarche pédagogique présentée dans ce logiciel ne peut pas répondre aux publics variés sans prendre en compte sa démarche d'apprentissage (la culture d'apprentissage). Donc, des logiciels éducatifs de langues étrangères comme *Talk Now français* avec une tendance universaliste n'ont pas la possibilité didactique suffisante pour répondre aux différents contextes et ils n'apportent que des innovations très limitées dans les cours des langues étrangères. Dans ce sens Puren (2003 : 154), confirme que « par elles-mêmes, toutes les « nouvelles » technologies, qu'elles soient déjà anciennes, présentes et à venir, n'ont pu, ne peuvent et ne pourront jamais produire dans nos salles de classe que des innovations limitées, ponctuelles et passagères ».

Donc, il faut bien connaître la clientèle à laquelle s'adresse un logiciel éducatif (de FLE) et viser sa culture d'apprentissage prédominant qui permet d'appliquer la méthodologie convenable et d'organiser le contenu pédagogique approprié. L'essentiel est que l'apprenant

soit activement occupé par les activités et les thèmes intéressants de logiciel afin de résoudre ses problèmes dans la langue cible selon sa propre culture éducative. Un bon logiciel éducatif doit ainsi prendre en compte la démarche d'apprentissage de son public et lui donne une idée claire sur les objectifs visés considérant les caractéristiques de sa langue maternelle, ses besoins et centres d'intérêt (V.3.2.). Parce que d'après Pothier (2003 : 46), « dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la langue est à la fois le moyen et la fin de la formation » ce qui peut rendre complexe et difficile son processus dans des différents contextes sociolinguistiques et culturels.

En ce qui concerne un produit de qualité, Davis & Lyman-Hager (2000 : 139) croit qu'un logiciel éducatif serait de meilleure qualité, si ses élaborateurs concentraient leur attention sur trois aspects :

- « celui du rôle du logiciel en ce qui concerne les buts institutionnels et les conditions environnantes ;
- celui des besoins des utilisateurs potentiels dans le milieu éducatif où le logiciel sera utilisé ;
- celui de l'évaluation, qui suivrait le stade de production, à partir des données issues du rapport de l'utilisateur du logiciel ».

En bref, il semble que les objectifs d'ELAO ne sont pas à l'heure actuelle, assez compatibles avec le contexte socio-éducatif iranien afin de favoriser l'ALAO. Pour ce faire, les représentations sociales et la culture éducative sont, à notre avis, des concepts-clés pour une contextualisation pertinente des nouvelles technologies dans le contexte iranien (V.4.2.).

Ce chapitre a tenté de répondre aux quelques questions principales de la recherche dans un cadre théorique socio-culturel mais il nous reste une autre grande question : Comment les identités proposées aux apprenants par les outils (dans notre cas un logiciel éducatif du FLE) peuvent influencer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère dans un dispositif médiatisé ? Le chapitre suivant va s'occuper de cette question avec une approche interculturelle.

CHAPITRE VI

Les apprenants iraniens face aux discours culturels des logiciels éducatifs du FLE

« L'homme ne naît pas dans la nature, mais dans la culture. » (Benveniste, 1966 : 24)

« L'objet-langue à enseigner n'est pas donné mais à construire en fonction de critères culturels/contextuels et de descriptions de référence situées. » (Beacco, 2010-a : 32)

Introduction

Après avoir mis l'accent, dans le chapitre précédent, sur les enjeux contextuels (la culture d'apprentissage, éléments sociolinguistiques) et leurs effets représentationnels sur les apprenants, à la suite des changements survenus dans le triangle pédagogique utilisant un outil informatique dans un cours du FLE, il sera question des dimensions culturelles de l'enseignement/apprentissage du FLE par ordinateur dans le contexte multiculturel iranien, afin de répondre à l'une des hypothèses de notre recherche. (III.2.3.1.)

En considérant la relation de la langue comme objet culturel avec les TIC (II.3.2.), ce chapitre se donne pour objet l'étude de la culture (L1 & L2) dans le logiciel éducatif du FLE en se basant sur les résultats de l'expérimentation faite sur le terrain. Les logiciels éducatifs de langues étrangères seront interrogés, en général, en tant qu'outils didactiques et socioculturels. C'est la principale raison pour laquelle cette étude a choisi l'analyse de ce facteur primordial comme entrée dans la problématique de l'apprentissage du FLE dans un dispositif médiatisé. Parce que « les usages dominants dans l'enseignement des langues tendent à sous-estimer la variété des appartenances sociales, observables à la fois dans une société donnée et dans la communication entre membres de différentes sociétés ». (Zarate, 2008 : 173)

L'objectif de l'intégration du logiciel éducatif est de connaître la valeur ajoutée de son utilisation dans un cours du FLE et de chercher à comprendre son discours culturel/interculturel en tant que facteur complexe et déterminant. L'approche interculturelle (III.2.4.), peut alors constituer une entrée fructueuse dans un dispositif médiatisé par ordinateur. Insistant sur le fait qu'« il ne faut pas oublier le contexte [culturel] d'utilisation du produit qui se révèle être un paramètre déterminant » (Kellner, 2007 : 24). Nous aborderons

donc la question centrale de notre recherche. Il s'agit de la problématique clé, centrale de l'importance de la « **présence virtuelle d'une culture autre** » (Beacco, 2000 : 61) dans le logiciel éducatif d'une langue étrangère. Abordée au moyen d'une enquête (questionnaires, entretiens, diverses observations en classe et les analyses théoriques).

Notre réflexion questionnera l'importance et le rôle des éléments culturels/interculturels dans un dispositif médiatisé afin de permettre de réfléchir à l'adaptation des logiciels éducatifs des langues étrangères, comme un outil « à potentiel cognitif », par rapport au contexte multiculturel iranien et à ses différentes composantes culturelles. Cette riche problématique de l'adaptation d'un logiciel éducatif à visé universel dans un contexte multiculturel d'usage spécifique sera abordée dans ce chapitre.

Pour entrer au vif de notre analyse, nous allons tout d'abord nous pencher sur la définition de la culture et sa relation avec la langue en didactique des langues étrangères et ensuite nous donnons un aperçu de l'enseignement de la culture française dans les cours du FLE en Iran. Cette introduction nous sert comme une entrée légitime à la problématique de cette étude. (III.2.3.1.)

1. De la langue à la culture

En effet, « toute langue utilisée dans une société véhicule les traits caractéristiques et la culture de cette société » (Emaish, 2009 : 23). Et apprendre une langue signifie bien sûr « s'initier à une nouvelle culture, découvrir un monde de valeurs et d'habitudes inconnues qu'il s'agit d'apprivoiser et de respecter » (Tellier, 2009 : 20). Donc, il semble impossible d'enseigner une langue étrangère sans prendre en considération l'importance de la compétence culturelle chez les apprenants, dans ce sens Andersen (2009), confirme que « langue et culture : jamais l'une sans l'autre ».

C'est ainsi, comme nous l'indique Pothier (2003 :27), que « la sensibilisation à la culture étrangère devrait intervenir dès le début de l'apprentissage, c'est-à-dire dès le niveau élémentaire ou moyen ». Parce qu'une maîtrise des formes linguistiques est aussi importante que des règles culturelles afin de permettre l'apprentissage réussi d'une langue étrangère et l'acquisition une compétence culturelle voir interculturelle s'inscrit dans les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Mais, l'une des difficultés dans la didactique des langues est de s'entendre sur le sens du mot « culture » ou « civilisation », souvent considéré comme mot « fourre-tout ». Pour M. Byram (cité par Narcy-Combes,

2005 : 76), « la culture recouvre un domaine idéologique regroupant les valeurs et croyances propres à un groupe, un domaine documentaire englobant les productions intellectuelles ou artistiques, les informations explicites sur le pays, historiques, géographiques, contemporaines, et un domaine social, concernant le mode de vie, les interactions verbales et non verbales - nature des relations sociales, rôles propres à chaque sexe et à chaque génération ». Alors qu'il y a de l'ambiguïté conceptuelle pour le terme de « culture » et celui de « civilisation ». Pour Beacco (2000 : 23), ces deux termes ont été communément sollicités et impliqués en didactique « […] pour désigner ce qui, dans l'enseignement des langues, concerne autre chose que la langue : les genres de vie, les mœurs, les caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines ». En considérant ces points de vue, nous allons recourir aux différentes définitions du concept de « culture » pour en tirer des mots clés dans le but d'un éclairage sur ce mot « fourre-tout ».

1.1. Définition du concept de « culture »

Dans l'espace limité de notre étude, nous commençons par un bref tour d'horizon sur la notion de culture sous l'angle des sciences du langage pour aborder la conception de la culture selon la théorie socioculturelle. Pour Van Lier (2004) la culture et la langue se forment, se développent et se négocient. Cette conception basée sur le concept de Bruner (1996 cité par Depove & al, 2007 : 28-29) pour qui « la culture donne forme à l'esprit ». Pour lui, « la culture façonne l'esprit des individus et les significations sont toujours culturellement situées ». Il en conclue que les croyances et les coutumes propres à chaque culture ont évidemment une influence majeure sur le système de connaissance correspondant à cette culture. En ce qui concerne la culture, Geertz (1973 cité par Narcy-Combes, 2005 : 76) en donne la définition suivante :

> « Le réseau sémiotique construit par les êtres humains au cours de leur histoire et qui leur permet de développer, communiquer et perpétuer leurs connaissances, leurs croyances et leurs attitudes sur le monde ».

La culture serait d'après Gohard-Radenkovic (2004), un ensemble de significations, de pratiques et comportements sociaux inventés, hérités et transmis dans le groupe : la langue, les rites (sociaux, religieux), les traditions, les coutumes, les cultes, les fêtes, les calendriers (dates et hommes historiques célébrés) mais aussi les modes d'habitat (urbains, ruraux), les habitudes alimentaires et vestimentaires, l'artisanat, la musique, les légendes, etc. On peut

donc constater, avec A. Gohard-Radenkovic (2004-a : 115), que ces significations ou « ces expressions culturelles sont vécues et partagées au plan régional, national, religieux ou ethnique et constituent en fait le patrimoine commun, soit ce dont un groupe a hérité du passé et qu'il maintient collectivement au présent ».

On peut donc distinguer selon Narcy-Combes (2005 :76), entre « culture subjective, c'est-à-dire les aspects psychologiques d'une culture, avec les croyances, les systèmes de valeurs et les schémas de pensée qui y sont associés, et culture objective, qui regroupe les institutions et les artefacts qu'elle produit, comme ses coutumes et ses productions artistiques et littéraires ».

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, Windmüller (2011 :32) fait une distinction entre la culture en tant qu'« objet» et la culture en tant que « sujet ». Pour cet auteur, la culture en tant qu'objet, « elle est au contact de la langue étrangère à travers la lecture sémiotique de mots, l'interprétation de signes, de symboles, de dessins, d'images, de caricatures; à travers le mode d'appréhension du discours par le canal oral et visuel, tel la radio, le cinéma, etc. » (Ibid.) L'apprenant d'une langue étrangère rencontre donc « des objets inconnus dont il ne reconnaît pas la fonction, il attribue un sens à un fait vu ou vécu, ou ne décèle aucun rapport.» (Ibid.) En ce qui concerne la culture en tant que sujet, « il s'agit de la culture en tant que représentante des personnes qui l'utilisent, la font et la défont dans le but d'interagir avec des représentants d'autres langues et d'autres cultures. Il est question ici de la compréhension entre membres de cultures différentes. (Ibid. 33)

La culture est dans cette thèse envisagée dans sa « multidimensionnalité » dans ses différentes approches civilisationnelle, littéraire, quotidienne, sociologique, sémiologique, pragmatique, fonctionnelle, interculturelle » (Defays, 2003 :73-78). Nous entendons ici par culture, un concept qui englobe la culture au sens large (sa civilisation, son histoire, sa géographie, sa politique) tels que proposes par plusieurs auteurs (Kramsch, 1998, 2008 ; Dubreuil, 2006 ; Caws, 2011) et donc un ensemble de tout ce qui constitue l'apprenant en tant que personne, sa personnalité, son identité plurielle et dynamique comme un être culturellement singulier (III.2.3.1.) qui va à la rencontre de l'autre culture (étrangère).

C'est ainsi dans la rencontre avec l'Autre la culture (III.2.4.) forme « [...] un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). » (Blanchet, 2007-a : 22). Alors, intériorisée en chacun, « la culture oriente nos comportements et

s'apparente selon la formule de Hall (1984), en un véritable « langage silencieux » qui confère à l'activité de l'homme son visage humain » (Sawagodo, 2007 : 75). En bref, « une culture est certes faite de particularités et de généralités, mais la façon dont elles sont associées en elle est unique, c'est ce qui la rend singulière » (Demorgon, 2005 : 401) et complexe à enseigner et à apprendre.

1.2. La relation entre la langue et la culture

On peut dire que l'étude d'une langue est nécessairement liée à celle de sa culture de par la nature des rapports qui les unissent. Car l'apprentissage de langue a été toujours valorisé comme une fin en soi et aussi un moyen d'accès, privilégié à sa culture. Comme nous l'avons déjà vu, selon Bruner (1996), la structure de la langue influence le mode de pensée et la conduite de l'individu. En tant que « pratique sociale, la langue est ainsi marquée par ses traits culturels. En tant que moyen d'expression culturelle, elle a une fonction explicative, descriptive, interprétative, et comporte implicitement et explicitement des références culturelles » (Windmüller, 2010 : 141). Donc, la langue est indissolublement attachée de la culture dont elle est porteuse. J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 80) considèrent « […] la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture ». Castellotti & Moore (2011: 343), croient que « les rapports entre la langue et la culture sont étroits et évidents. La relation entre dimensions linguistique et culturelle est affirmée comme intrinsèque et indissociable ». C'est ainsi, « apprendre une langue n'est pas simplement acquérir un certain nombre de concepts abstraits, c'est aussi s'intégrer dans une certaine culture ». (Brossard & Fijalkow, 2008 : 23)

M. Abdallah-Pretceille (1996 :116), affirme que si dans l'enseignement/apprentissage des langues, « […] l'objectif reste fondamentalement la communication, la culture ne peut être envisagée que dans ses rapports avec elle et non pas comme un savoir en soi ». En effet, l'objectif d'apprentissage d'une langue est dans la première étape la communication et la compréhension mutuelles ceux qui exigent une compréhension des rapports sociaux.

Comme nous avons constaté des liens indissolubles de « langue-culture » a permis de reconfirmer la relation étroite de culture avec la langue. Mais, c'est à noter que l'enseignement de « langue-culture » devient problématique et complexe dans la mesure où la culture à enseigner doit s'adapter à des situations didactiques particulières. Le problème devient plus difficile lorsqu'il faut enseigner une « langue-culture » à des publics linguistiquement-culturellement variés et éloignés.

1.3. Place de la culture en didactique des langues

Selon Françoise Demougin (2008 : 411), « ce qui distingue, la didactique des langues des autres didactiques c'est qu'elle fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage et considère en cette dernière l'existence d'une dimension culturelle ». On sait bien que l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et sa culture constituent un sujet didactique toujours d'actualité qui soulève naturellement des questions d'ordre éducatif, social, ethnique et sans doute religieux. C'est ainsi que la culture « sert souvent d'« alibi » (Philipps, 2010 : 65 cité par Dervin, 2010 : 35). Cependant, dans l'enseignement/apprentissage des langues, on ne peut pas séparer la langue de sa dimension culturelle comme nous l'avons déjà expliqué. À ce propos, Martine Abdallah-Pretceille (1983 :40), nous indique que « l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante, le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement ».

Jusqu'aux années 70, les méthodes d'enseignement des langues étrangères sont généralement restées focalisées sur l'acquisition du système linguistique, de la grammaire et des fonctions communicatives, sans attribuer vraiment un rôle à la culture. Depuis des années 80, avec l'arrivée des méthodes communicatives, nous remarquons que la culture attire une attention particulière en didactique des langues étrangères. Dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage de la culture devient à la fois une finalité et un moteur visant directement ou indirectement la rencontre de l'autre (la culture étrangère) et par conséquent le questionnement de Soi face à cette identité. Et ainsi, à travers l'enseignement des langues étrangères sont « véhiculés des informations, des attitudes, des images, des préjugés sur les personnes et les pays où la langue est parlée » (Narcy-Combes, 2005 : 75). Dans ce cas, comme nous rappellent Bellanger & Bourgeois (2009 : 32), « toutes les difficultés rencontrées face à l'appréhension d'une culture étrangère se voient intensifiées dans un monde globalisé. La classe de langues, véritable laboratoire d'études, constitue un espace privilégié pour observer ce phénomène : ce qui se vit dans la société actuelle se reflète aussi dans les classes de langues étrangères ».

1.3.1. La « culture » en didactique du FLE

La didactique de la langue française comme langue étrangère a toujours été influencée par des représentations véhiculées sur la France, son peuple et sa société. Evelyne Argaud (2000 :84), voit que la didactique du FLE est « […] une discipline d'enseignement récente,

même si dans les pratiques, elle a toujours existé, essentiellement à travers les contenus culturels véhiculés implicitement par les dialogues, les manuels et les cours de langue ».

On remarque que l'enseignement de la civilisation française des manuels des années 80 est passé progressivement à un enseignement des cultures et à une éducation très récemment de l'interculturel. La réflexion sur la culture s'est donc transformée d'une question épistémologique « quels savoirs ou quoi enseigner ? » à une question plutôt méthodologique « comment permettre à l'apprenant d'interpréter la culture française et de s'en servir pour communiquer en considérant sa propre culture ? » Ainsi, on est passé de la langue comme structure linguistique, à la langue comme une activité sociale et donc un moyen de communication avec l'Autre. Pour J.-C. Beacco (2000 : 33) la prise en compte de la « problématique culture est également parallèle à l'émergence de la francophonie comme institution, mais aussi comme expression collective du droit à une certaine différence devant l'homogénéisation culturelle (ou ce qui est ressenti comme tel) ».

Alors que la didactique du FLE a essayé depuis des années 70 de se concentrer sur la problématique de l'enseignement des éléments culturels, on constate bien que peu de manuels ou ressources pédagogiques s'y réfèrent avec profondeur. Même si des éléments culturels sont introduits dans certains manuels par exemple, les activités proposées sans une prise en compte de la culture de l'apprenant sont rarement précédées d'une introduction expliquant l'importance des éléments extralinguistiques et de la communication non verbale. Alors qu'on ne dispose pas d'une « grammaire culturelle » (Beacco, 2000 : 66) de référence et les ressources pédagogiques du FLE s'adressent aux publics culturellement hétérogènes et puis tout contenu culturel n'est pas légitime à enseigner. Comment intégrer une dimension culturelle suffisante aux ressources pédagogiques du FLE sans provoquer des représentations culturelles négatives sachant que la langue étrangère ne peut se réduire à l'enseignement/apprentissage du seul système linguistique ?

1.4. L'enseignement/apprentissage de la culture dans les classes de français en Iran

On remarque qu'avec l'arrivée des méthodes communicatives la prise en compte des dimensions culturelles en cours du FLE a légèrement évolué durant les deux dernières décennies « de la simple évocation de représentations plus ou moins stéréotypées vers des

approches de type ethnographique beaucoup plus approfondies »[23]. Mais, la culture française comme une composante primordiale et essentielle n'est pas reconnue dans les cours du FLE en Iran. De nombreuses questions et contraintes émergent toutefois lorsqu'il s'agit de présenter la culture française dans le contexte pédagogique multiculturel et institutionnel iranien.

Dans les classes de français en Iran influencées par un cadre universitaire ou institutionnel (I.5.2.1.), on se contente d'appréhender seulement quelques éléments culturels français et pas francophones, principalement à travers les manuels français et aussi les textes littéraires qui se caractérisent par leur accessibilité. Toutefois, à cause des contraintes institutionnelles et religieuses, on néglige souvent dans les cours du FLE les autres documents authentiques (vidéo, chansons, sites, etc.) qui représentent une source importante et non négligeable de motivation et des connaissances culturelles afin de permettre aux apprenants d'avoir un contact direct avec la langue et la culture françaises.

L'enseignement de la langue reste plutôt dans le cadre linguistique du manuel (I. 5.2.2.) et la majorité des enseignants du FLE n'osent pas s'aventurer en dehors du manuel parce qu'ils se trouvent réticents quant aux choix des documents (hors du programme) les plus appropriés et les plus adaptés d'abord aux besoins linguistiques et puis culturels des apprenants. C'est ainsi les supports didactiques utilisés dans les cours du FLE restent très limités et les enseignants ne puissent offrir aux apprenants iraniens une meilleure représentation possible de la culture française.

Il est à noter que d'un côté, la majorité des textes proposés dans les manuels existants sur le marché sont utiles pour développer la compétence linguistique et l'activité de lecture (I. 5.2.2.1.) mais pas toujours favorables et essentiels à la perception des valeurs culturelles ou interculturelles, et de l'autre côté, on remarque que les enseignants sont toujours prudents sur les thèmes culturels à expliquer dans leur cours. On s'aperçoit que dans les cours de français, l'enseignant propose souvent un modèle de référence (un texte), puis des exercices permettant à l'apprenant de s'approprier le modèle de référence. L'originalité et l'exploitation culturelle ne sont ni valorisées, ni favorisées. Les apprenants abordent donc l'apprentissage du français, à la fois par le biais de l'écriture et celui d'un nouveau vocabulaire : écriture lecture et mémorisation de textes. L'accent est mis sur la lecture et l'écrit, sur l'explication grammaticale et sur la traduction. Cette approche influence toute la pédagogie du FLE sur le terrain iranien (I. 5.). L'apprentissage des autres langues étrangères, dans le système éducatif,

[23] Zarate (1986, 1995, 2008), Byram (1992, 2008), Beacco (2000, 2005, 2007), etc.

se calque sur cette méthodologie traditionnelle (I.3.3.). L'enseignement du FLE se base aussi (tout au moins au niveau débutant) sur la compréhension et la production des textes de manuel ou des textes littéraires simples, la grammaire et la mémorisation mécanique. Les enseignants exploitent seulement les dimensions linguistiques et textuelles et pas culturelles des manuels et des textes littéraires. En effet, cette démarche pratiquée dans les cours ne consiste pas à mettre en évidence le code culturel à partir de texte et sa lecture. Parce que comme l'explique Luc Collès (2007-a : 129) : « si l'on veut faire de la littérature l'instrument du dialogue des cultures francophones, il convient donc d'opter pour le groupement de textes et, à l'intérieur de celui-ci, d'établir des relations qui vont d'une analyse textuelle méthodique (recherche des codes générique, narratif, thématique, etc.) à la mise en évidence d'éléments interculturels ». Donc, la culture française est très peu commentée dans les cours et on ne remarque pas une réalle formation culturelle/interculturelle.

On peut dire qu'en général la formation à la culture sur le terrain iranien se heurte à quatre difficultés majeures : tout d'abord une difficulté à la formation des enseignants du FLE. La formation à la culture/interculturalité ne fait pas toujours partie de leur formation. La majorité d'entre eux, comme nous avons déjà indiqué (I.3.5.), ont une formation à la langue et littérature française donc la didactique de la culture et de la découverte interculturelle dans leur formation initiale et/ou continue connaît une situation précaire. Il serait donc nécessaire de les former à exploiter non seulement les dimensions linguistiques et textuelles mais également culturelles des manuels et des textes littéraires.

La deuxième difficulté, à notre avis, est méthodologique, c'est-à-dire que les réalités culturelles d'une langue étrangère sont toujours marquées par leur complexité et leur diversité. Comment donc déterminer et choisir des savoirs à transmettre sur la culture française qui est un ensemble aussi disparate que la tradition, les mœurs, les modes de vie, les habitudes, la vision du monde, les attitudes, la vie quotidienne, les comportements, les modes de pensée, les mentalités, les stéréotypes, la religion, les idéologies, les productions intellectuelles, littéraires et artistiques, etc. ? Renaud Dumont (2008 : 166-167), exprime la problématique à sa façon : « [...] que choisir et comment présenter ce que nous choisissons comme significatif de la France contemporaine [à titre d'exemple] : les institutions de la Cinquième République, la vie syndicale en France, l'Almanach Vermot, le Tour de France, les petites annonces du Nouvel Observateur, le tiercé, le loto, la publicité, les Guignols de l'info, le Vivement dimanche prochaine de Michel Drucker, la presse [...]. » Ainsi, comment peut-on ordonner et présenter toutes ces informations culturelles aux apprenants iraniens sans mettre en question leur identité ? Les composantes linguistiques et culturelles françaises des

ressources pédagogiques du FLE doivent-elles varier en fonction de la société iranienne, de son contexte et de ses options méthodologiques retenues ?

La troisième est une difficulté institutionnelle. C'est la compétence linguistique et grammaticale qui prime et détermine la réussite/l'échec des apprenants à la fin de semestre. Donc, d'un côté, une compétence culturelle ou interculturelle n'a pas la priorité ni pour apprenant ni enseignant. De l'autre côté, comment évaluer les éventuelles acquisitions culturelles des apprenants qui n'auraient pas tous la possibilité et le besoin de se servir de la langue française dans des situations de communication ?

La quatrième difficulté est que les apprenants et notamment des étudiants universitaires appartiennent à un groupe très hétérogène du point de vue sociolinguistique et socioculturel. En particulier, du point de vue linguistique/culturel (I.1.1.), il n'existe pas d'homogénéité réelle : en effet, s'il est vrai que tous les étudiants iraniens connaissent la langue persane il est aussi vrai que les langues, caractéristiques régionales et dialectales, et l'aspect culturel, sont variés et différents. Alors, la culture française dans le contexte pédagogique iranien doit s'adresse à un public multilingue et multiculturel. A-t-elle cette possibilité sans provoquer des représentations négatives et paralysantes ?

En tous cas, on remarque bien que la didactique du FLE sur le terrain iranien ne mentionne explicitement dans son intitulé que la composante linguistique et la grammaire sans prêter une attention suffisante au lien étroit et nécessaire qui existe entre une langue et sa culture (VI.1.2.). Cette primauté ne permet pas donc un développement d'une véritable compétence culturelle alors que Pierre Dumont (2002 : 112), nous souligne que « la langue française est à la fois un instrument de culture et un moyen de communication avec le monde extérieur ». Donc, il semble être évident d'introduire la culture dans les cours de FLE, parce qu'elle, comme le dit Robert Galisson (1995 : 89), « sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même. » Par conséquent, connaître l'autre et l'accepter pour ce qu'il est, s'impose comme une nécessité sociale et une finalité du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Malgré cette maigre présence de la culture française dans les cours du FLE, quelles seront les réactions des apprenants iraniens face à la culture française notamment dans un dispositif médiatisé ?

1.4.1. Les étudiants iraniens face à la culture française

Dans le contexte iranien, comme nous l'avons déjà vu, l'apprenant n'est pas habitué à apprendre la langue étrangère tout seul afin d'organiser et de conceptualiser des notions aussi linguistiques que culturelles (I. 5.2.). Il attend tout le temps de l'enseignant des explications grammaticales simples et logiques dans leur langue maternelle pour pouvoir les appliquer ensuite. C'est ainsi, la culture française/francophone reste souvent en marge dans des cours du FLE à cause des limites déjà expliquées (VI.1.4.).

Il est à noter qu'en Iran, le français s'enseigne à l'université dans un objectif essentiellement littéraire et donc se concentre sur la compréhension écrite (de textes littéraires ou autres) et la production écrite. Les apprenants ne sont pas attirés, en effet, par le développement de la compétence communicative parce que l'apprentissage accorde souvent dans le contexte pédagogique une place importante à la répétition et la mémorisation des structures linguistiques et grammaticales, au silence (I.5.2.2.1.). On constate peu ou pas d'interaction dans les cours. Ce manque d'intérêt et de motivation pour la communication en langue étrangère s'explique par la didactique traditionnelle mise en œuvre dans les cours (I.3.3.), mais aussi par des raisons d'ordre culturel (respect à l'enseignant, silence). Et puis ils n'ont pas l'occasion de pratiquer la langue française en dehors de la classe.

On trouve aussi les racines de ce problème dans les manuels ou de matériel pédagogique du FLE venu de France (parfois des autres pays). La plupart ne proposent qu'une compétence communicative et culturelle pauvres et ne correspondent pas à la culture éducative du pays (I. 5.2.). Ces supports pédagogiques d'un côté ne peuvent pas bien sensibiliser les apprenants à la culture française et de l'autre côté la compétence culturelle étant absente des critères d'évaluation des activités proposées.

On constate à travers cette analyse que la majorité des apprenants souffre de difficultés importantes en langue française, des difficultés d'ordre à la fois linguistique, grammatical et culturel. Ces difficultés relèvent également pour l'essentiel des représentations que se font ces apprenants de la difficulté d'apprentissage de cette langue et de sa « nonfonctionnalité » dans leur vie professionnelle et quotidienne (des représentations négatives) (I.4.3.). Alors que la classe de langue étrangère - et ce particulièrement dans l'enseignement supérieur - est le site idéal d'apprentissage d'une culture étrangère et donc d'un dialogue entre les cultures (L1 & L2).

Donc, on ne peut plus se permettre aujourd'hui d'ignorer que les apprenants iraniens du FLE ont des besoins sociaux et culturels, de la même manière qu'ils ont des besoins

linguistiques et grammaticaux. Il est temps d'aborder les différents problèmes que ces derniers pourront rencontrer lors de leur apprentissage et donc socialisation par langue et culture étrangères. Parce qu'apprendre une langue étrangère selon J. Courtillon (1984, cité par Manaa, 2009 : 211), « c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vie, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle et différente ». Ce qui signifie, d'après T. Nikou (1999 : 137), « sortir de son monde, quitter tout ce qui semble 'naturel' et rassurant, 'naviguer' sur un autre monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, à d'autres valeurs. Il s'agit vraiment d'une transformation ». On remarque que la rencontre avec une culture étrangère ne va pas de soi et n'est pas si facile. Elle ne laisse pas du tout l'apprenant indifférent et suscite chez lui, d'une part, un désir et une envie de la découvrir, et d'autre part un sentiment d'incompréhension et d'insécurité envers son étrangeté. Alors, en considérant ces paroles, l'utilisation des ressources, non seulement les manuels, mais aussi des documents authentiques et des matériels pédagogique modernes (audio-visuels, logiciels, l'internet, etc.) pourrait-elle aider les apprenants iraniens dans le processus d'apprentissage des compétences culturelles sachant qu'apprendre une langue étrangère, c'est aussi confronter son étrangeté et ce qui n'est pas forcement semblable à eux ?

C'est au début des années 90 que les premières recherches commencent sur la didactique des langues et des cultures étrangères dans le cadre des nouvelles technologies. Selon Gohard-Radenkovic et Muji (2010 : 5), « Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher (1999) ont été les premiers à avoir postulé que la littérature, les médias et les nouvelles technologies sont des lieux par excellence de l'analyse et de l'interculturalité et de la relation avec l'autre par procuration ». Des chercheurs s'interrogent « sur la pédagogie interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1996) et le développement d'une compétence interculturelle (Byram, 1997), d'une compétence de médiation (Zarate & Radenkovic, 2005) ou de compétences protéophiliques (Dervin, 2007 cité par Dervin & al, 2009 :13). Ils cherchaient à montrer en quoi les nouvelles technologies dans les cours des langues étrangères permettent d'enrichir les connaissances culturelles/interculturelles des apprenants sur l'autre et le soi au moyen des comparaisons de leurs cultures. C'est ainsi, des analyses d'éléments culturels (L1 & L2) leur permettaient d'expliquer le processus d'acquisition des compétences culturelles/interculturelles.

Lors de notre recherche bibliographique sur le terrain, nous avons été étonné de constater combien des matériels pédagogiques (des manuels) et notamment les matériels numériques (Cd-rom, des sites internet, etc.), ont fait l'objet de très peu d'études culturelles/interculturelles. En ce qui concerne l'apprentissage du FLE, on peut dire que les

recherches consacrées aux effets des nouvelles technologies sur les compétences culturelles et interculturelles sont rares dans le pays.

Dans un dispositif médiatisé par ordinateur, l'apprenant iranien a dû s'adapter à une méthodologie et un mode d'enseignement auxquels il a été peu habitué ainsi qu'à un système linguistique entièrement nouveau. Les résultats de cette intégration n'ont pas été assez satisfaisants (V.4.). Ainsi, est-ce que l'utilisation d'un logiciel éducatif de langue entraîne la réflexion et la participation de l'apprenant iranien afin de pouvoir construire son identité propre et à mieux percevoir l'altérité analysant ce qui le rapproche et ce qui le rend différent de l'Autre ? Pour tenter de répondre à cette question, nous nous appuyons sur notre expérimentation. Ce qui nous paraît le plus important à travailler et à bien comprendre, c'est la façon dont les apprenants développent des compétences culturelles/interculturelles en utilisant un logiciel éducatif du FLE (*Talk Now French*).

Nous supposons que dans le dispositif médiatisé, les apprenants iraniens confrontés à la langue et à la culture française « autre et lointaine », peuvent adopter un ou (chronologiquement) plusieurs types de comportements et de représentations :

- Tout d'abord, l'opposition envers cette étrangeté, c'est-à-dire qu'ils peuvent se comporter naturellement et spontanément à l'opposé de ce que leurs cultures leur demanderaient, ou, à l'inverse, refouler complètement des réactions spontanées en fonction de leurs normes culturelles, ceux qui provoqueraient des représentations négatives ;
- dans le deuxième cas, ils auront un comportement de continuum : ils peuvent accorder plus ou moins de poids à leurs normes culturelles, entre les deux extrêmes de s'y soumettre entièrement ou de s'en libérer totalement ;
- et en fin, une sorte de l'évolution comportementale et représentationnelle : ils peuvent progressivement se libérer de leurs cultures maternelles pour aller vers la culture française en enrichissant leur propre culture. Les deux derniers cas pourraient apporter des représentations positives ou assez positives.

Notre hypothèse de départ est que le discours culturel des logiciels « à tendance universelle » traduirait les insuffisances, inadaptations de ces outils par rapport aux contextes culturels iraniens et que la qualité d'un logiciel de langue dépendra aussi de son adéquation avec le contexte culturel précis dans lequel il sera potentiellement utilisé. Ce qui décèlerait

l'importance des facteurs identitaires des apprenants à prendre en considération dans un dispositif d'enseignement/apprentissage (III.2.3.1.).

2. Les étudiants devant la culture virtuelle

Le public concerné par notre étude est composé de 30 étudiants débutants en première année (V.1.3.). Pendant un semestre, les cours de français ont commencé de façon traditionnelle, en présence de l'enseignant/tuteur. Les cours ont lieu une fois par semaine, à raison d'une heure et demie par cours dans le but d'apprentissage de la langue et culture françaises. Il est à noter que les cours des débutants, en particulier, se concentrent la plupart du temps sur l'enseignement du système linguistique et comme nous l'avons déjà expliqué sur la grammaire comme l'entrainement à la langue étrangère. Malgré cela, nous avons décidé d'intégrer un logiciel éducatif essayant de sensibiliser les apprenants à la culture française. En début de session, les étudiants ont reçu une démonstration d'une heure d'un logiciel de FLE « *Talk Now French* », afin de les aider à comprendre les fonctionnalités du logiciel. Alors que, la langue intermédiaire en persan a été une aide précieuse pour naviguer (V. 3.2.).

Puis, ils devaient s'entraîner en autonomie à utiliser le logiciel du FLE dans le but de ganger un score passable (le maximum est 1800). Après chaque activité faite par l'apprenant, le logiciel affichait les scores à l'écran. Pour ce qui est de l'utilisation de ce logiciel et de cette nouvelle expérience pour la majorité des apprenants (Figure 57), nous avons demandé aux apprenants, dans le pré-test et post-test à la fin du cours, un test pour l'évaluation du logiciel au niveau culturel. Chacun d'entre eux avait le but d'évaluer l'apprentissage des éléments culturels qui entrent en jeu pendant toutes les activités didactiques.

L'intégration du logiciel avait pour point de départ de proposer aux apprenants de notre échantillon une approche différente de l'apprentissage (l'autonomie, V.4.1.3.2.) pouvant les aider à la découverte et l'appropriation de connaissances culturelles dans la langue française mais aussi interculturelles en intégrant un logiciel éducatif du FLE à la démarche pédagogique traditionnelle (II.4.1.4.). Il est à souligner que l'objet de notre recherche n'était pas de prouver quel est le meilleur support pédagogique pour une approche culturelle/interculturelle dans les contextes pédagogiques iraniens, mais de connaître la valeur ajoutée de l'utilisation de logiciel éducatif comme un support pédagogique moderne. L'avantage d'intégrer un logiciel éducatif dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère provient de la « multicanalité et de la multiréférentialité combinée » (Salengros, 2006) dans cet outil

numérique. C'est en effet, selon Martel (1998), la mise en relation des sons, des textes et des images dans un logiciel éducatif « peut estomper la frontière entre la langue et le discours et de donc mettre mieux en valeur les caractéristiques linguistiques de l'input langagier tout en préservant le caractère authentique de celui-ci ». (Mangenot, 2000:104)

2.1. Recueil des données

Dans le cadre d'e notre étude expérimentale, nous avons tout d'abord mis en évidence les différences des représentations des apprenants de notre échantillon ainsi que les différences des variables culturelles dans un dispositif médiatisé. Pour ce faire, nous avons mis au point une série des questionnaires intégrant ces variables permettant de savoir les représentations de notre public face à la culture française. En outre, nous avons observé les apprenants abordent l'apprentissage de la langue et culture françaises, dans une approche intégrée afin de améliorer l'apprentissage du FLE dans un cadre institutionnel. Notre but était d'analyser la place et le rôle de la culture (L1) dans le dispositif médiatisé face à une culture étrangère (L2) et d'explorer les représentations de notre échantillon sur la langue-cible, ses locuteurs et sa culture et de vérifier l'importance d'une approche interculturelle dans le logiciel éducatif du FLE permettant de sonder leurs vues sur l'Autre mais d'abord sur eux-mêmes.

Pour mieux cerner les besoins et réactions culturels de nos apprenants devant la culture française (très peu présentée par le logiciel éducatif du FLE « Talk Now French »), nous avons effectué des entretiens exploratoires auprès de notre échantillon et leurs commentaires a permis d'approfondir nos analyses sur leurs représentations. Dans certains cas, à cause de manque des données nécessaires (la durée courte d'expérimentation, manque des contenus authentiques du logiciel, etc.), des analyses théoriques ont aussi permis de dévoiler les défauts du logiciel éducatif dans le contexte multiculturel iranien. Les éléments redondants de leur discours de temps en temps très riches (éléments appuyés par nos observations de terrain) donnaient lieu à des analyses plus approfondies. Ceux-ci nous ont donné la possibilité de répondre à certaines questions : Peut-on enseigner une langue sans sa(ses) culture(s) ? Est-ce que les logiciels de français produits à l'étranger et distribués dans le monde entier pour des publics hétérogènes (multiculturels et multilingues) sont-ils adaptables au contexte multiculturel culturel iranien ? Quelles images les logiciels (et aussi le logiciel utilisé) de français en usage en Iran véhiculent-ils ? Sont-ils porteurs de traits relatifs à la culture iranienne (vie quotidienne, patrimoine, histoire(s) et religion(s)), à la France ou à la francophonie ? En quoi la culture de L2 présentée dans le logiciel peut se trouver en

opposition avec celle de nos apprenants ? Quelles sont les particularités du discours culturel/interculturel des logiciels éducatifs de langues étrangères et quelles en sont ses limites pour le contexte multiculturel iranien ?

2.2. Objectifs des questionnaires

Le recueil des données s'est déroulé avant et après la formation sous forme de questionnaires (pré-test et post-test) et au fur et à mesure d'apprentissage dans le dispositif médiatisé, nous avons recouru aux entretiens pour enrichir les données obtenues des questionnaires. L'objet de ces questionnaires était, tout d'abord, de vérifier les représentations de notre public au départ et à la fin de formation ainsi que de compléter nos observations et entretiens et d'aider à les interpréter en détail. En plus, ces questionnaires nous ont permis également d'évaluer la compétence culturelle/interculturelle des apprenant de notre échantillon et d'observer leurs représentations (positives-négatives) envers la culture française dans le dispositif médiatisé.

Nous avons décidé d'intégrer, dans les questionnaires proposés aux apprenants, un nombre restreint de questions essentielles. Ceux-ci sont complétés en pré-test et post-test dans les première et dernière séances de la formation. Nous n'attendions pas des réponses complètes qu'elles nous permettent de tirer des conclusions, et donc nous avons aussi basé notre attention sur les entretiens.

Il s'agit de savoir si nos apprenants jugeaient utile de passer par leur culture pour aborder et comprendre la culture-cible. Reformulons cela par les questions suivantes : jusqu'à quel point un dialogue des cultures est-il nécessaire pour obtenir une participation effective et engagée des apprenants (motivation) à la découverte de la culture-cible dans un dispositif médiatisé ? L'utilisation de logiciel éducatif permet-elle un aller et retour entre la culture des apprenants et la culture étrangère ? Faut-il une approche interculturelle dans les logiciels éducatifs des langues étrangères ?

2.3. Résultats du pré-test culturel

A partir des résultats du test culturel et des renseignements obtenus lors des entretiens individuels effectués, nous avons constaté que malgré des années d'apprentissage des langues étrangères comme l'anglais et l'arabe, la connaissance (savoir-faire et savoir-être) culturelle

des sujets est très faible, et en ce qui concerne, la langue et culture française, cela se limite aux quelques films et chansons français. Mais, le niveau de connaissance culturelle/interculturelle de l'arabe en tant que la langue de la religion est meilleur que celui de l'anglais (première langue étrangère).

S 10 : *Le français est une langue élégante.*

S 18 : *La seule chose que je connais de France, c'est le nom de sa capitale Paris.*

S 20 : *Ce qui m'intéresse en apprenant une langue étrangère, c'est tout d'abord sa grammaire, et moi comme autodidacte après 6 mois je ne connaissais pas beaucoup de choses sur la culture française.*

Le tableau ci-dessous montre plus précisément les données concernant les résultats obtenus par les apprenants à l'issus du test culturel. (La vie quotidienne, le mode de vie, leur coutumes, etc.)

La connaissance culturelle des langues étrangères	
Anglais	Faible
Arabe	Moyen
Français	Très faible

Tableau 14 : Évaluation à partir de la réponse « La connaissance culturelle des langues étrangères ».

On remarque bien qu'après des années (7ans) d'apprentissage de l'anglais, ils ne savaient pas beaucoup de choses sur la mentalité anglaise ou des pays anglophones. Toutes leurs connaissances culturelles s'arrêtent aux stéréotypes dans les films. Il faut ajouter qu'à cause des médias (films et l'internet) ils ont eu une représentation vague et un peu irréaliste de la culture anglaise. La majorité d'entre eux au début de la formation avaient une représentation positive et stéréotypée de la France (pays de la littérature, culture et romantisme) mais pas une connaissance culturelle réelle de la France, des Français ou des Francophones qui permet une

compétence culturelle. La figure suivante montre la réponse des étudiants à quelques questions concernant des connaissances culturelles de la France et des Français[24].

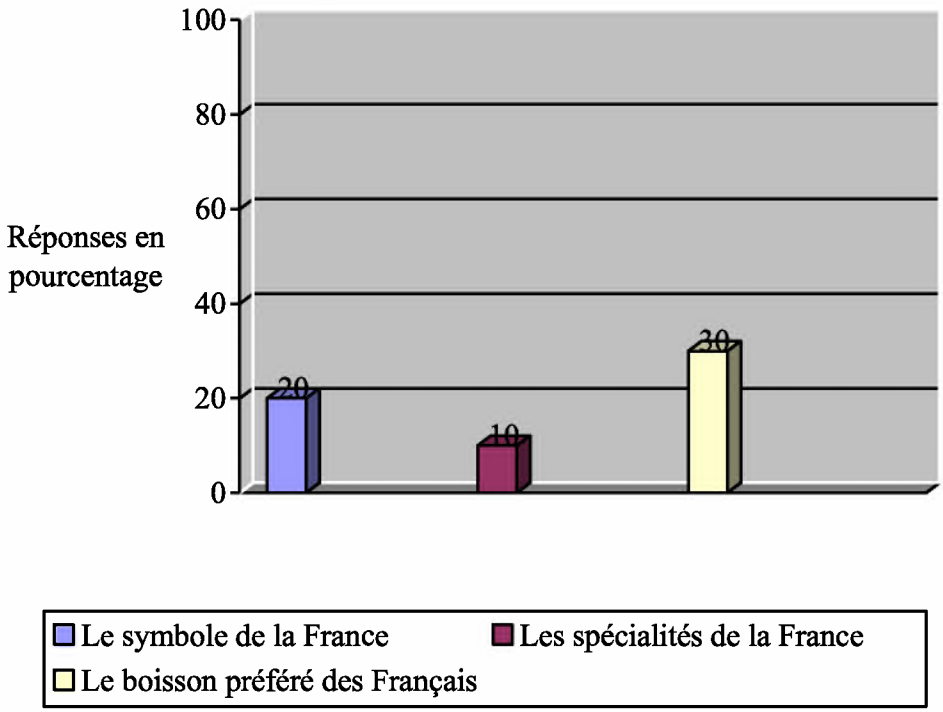


Figure 61 : Pré-test de la culture française et des Français.

Comme nous montre la figure au-dessus, les apprenants dès le début de la formation n'ont pas une connaissance culturelle suffisante de la langue française. Et leurs représentations se limitent plutôt à des stéréotypes influencés par les médias. Mais, la question qui se pose, c'est de savoir, pourquoi si peu de représentation de la langue française en Iran ? Il faut peut-être chercher sa réponse dans le poids du français dans le pays. À ce sujet, Ahmad Boukous (2009 : 125-126), explique que « dire d'une langue qu'elle a du poids sur le marché ou qu'elle donne du poids à ses usagers signifie qu'elle représente une force sur le plan économique, qu'elle dispense des profits et des privilèges, qu'elle a une valeur positive dans le système de représentation sociale et qu'elle prodigue du prestige sociale. Ainsi, dire d'une langue qu'elle a du poids signifie qu'elle occupe une position qui lui permet d'être compétitive sur le marché linguistique, alors que l'expression cette langue ne fait pas le poids signifie qu'elle ne soutient pas la comparaison avec les autres langues ». Au moyen des

[24] (*cf. Annexes. questionnaire 4*)

réponses des apprenants, on s'aperçoit bien que le poids du français sur le terrain iranien est très faible et le regard des sujets sur la langue est plutôt influencé par des préjugés et des clichés (I. 3.2.). Dans ce cas, que signifie-t-elle la culture pour ces apprenants ?

2.4. La culture devrait être … ?

Au début de la formation, les étudiants ont une compréhension vague et floue de la culture et de sa définition. Pour cela, ils ont répondu à la question : D'après moi, la culture devrait être : 1. Une source de plaisir et de divertissement ; 2. Une expression de la tradition ; 3. Un reflet de la société ; 4. Une expression de la modernité et de la créativité.

La question portant sur ce que devrait être la culture, en général, proposait un choix de 4 réponses. Son principal intérêt réside dans le fait qu'elle permettait aux étudiants de réfléchir au passé (tradition), à la société actuelle, de l'état des choses actuelles (une source de plaisir), et d'exprimer un souhait, un désir, une attente (la modernité et la créativité). Les réponses à cette question sont, à nos yeux, essentielles pour notre compréhension des représentations, des comportements et des besoins culturels de nos apprenants dans une première étape face à un logiciel éducatif de langue étrangère.

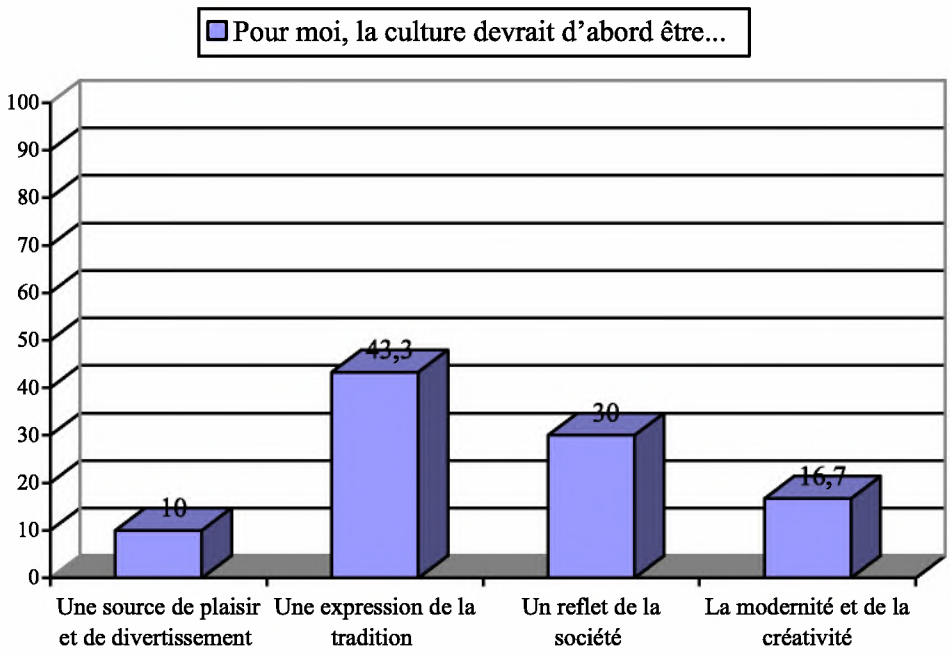


Figure 62 : Réponse à la question : « Pour moi, la culture devrait d'abord être …».

Selon la figure au-dessus, les apprenants estiment en premier lieu que la culture devrait d'abord être le reflet de la société (30%), dans une moindre proportion qu'elle devrait être une expression de la tradition (43,3%), et, en troisième place, qu'elle devrait être une expérience de la modernité et de la créativité (16,7%) et 10% pensaient que la culture est une source de plaisir. On remarque que le point de vue des apprenants est plutôt basé sur une représentation forgée des traditions régionales et puis nationales. La majorité des apprenants ont confirmé que la valeur de la culture (que pour la majorité d'entre eux signifie la tradition) est fondamentale pour chaque société, mais pour eux apprendre une langue étrangère est aussi acquérir sa culture ?

À la fin de formation, l'apprentissage de la culture est inséparable de l'apprentissage de la langue française, près des trois-quarts des répondants (83,4%) se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord avec cette assertion. Ils pensaient que la culture est un reflet de la société basée sur la tradition. Ces résultats montrent un grand besoin et d'attente des étudiants pour la réalité actuelle de la société (L1 et L2). Pas de réponse au choix (la culture devrait être une source de plaisir et de divertissement) montre que les apprenants ne considèrent pas la culture comme une partie lucrative de la langue. Encore une fois, ce pourcentage conforte notre idée de départ que la grande majorité de notre public rejettent une vision trop fonctionnelle de la langue et qu'ils reconnaissent à la culture une place à part entière, fondamentalement nécessaire et porteuse d'efficacité dans le processus d'apprentissage du français. Ces résultats forts stimulants ne doivent toutefois pas nous faire oublier les autres apprenants qui, à travers leur indécision ou leur désaccord, signifient sans doute moins un rejet de la culture qu'un doute sur l'efficacité.

Désormais, il est nécessaire, avant d'aborder la question d'enseignement/apprentissage dans les classes de français langue étrangère, d'évoquer ce que l'on entend par le concept de « culture » pour chaque contexte pédagogique et de tenir compte des représentations préalables des apprenants. Dans la dernière séance, la majorité d'entre eux (80%) voulaient savoir plus sur la culture française et des éléments interculturelles (Figure 58), mais quand on les interroge sur la question: ces connaissances culturelles les motivent à s'intégrer dans cette culture, 53.3% se trouvent encore réticents et méfiants (Figure 59), alors que 70% ont été persuadés d'importance des éléments culturels dans des situations de communication en langue étrangère.

À la suite, nous allons commenter les résultats de cette rencontre avec la culture française en se basant sur le discours culturel du logiciel éducatif afin de mettre en évidence la place et le rôle des éléments culturels/interculturels dans cet outil pédagogique et

d'expliquer les représentations et les réactions de notre échantillon (opposition envers cette étrangeté, un comportement de continuum ou une évolution représentationnelle ?).

3. Discours culturel de logiciel de langue

En considérant la relation étroite entre la langue et sa culture (VI. 1.2.), on peut dire que d'un point de vue culturel, un logiciel de langue comme « un outil à potentiel cognitif », c'est, le produit d'un discours culturel sur la langue qui influe sur les représentations que se forgent ses utilisateurs/apprenants et nous rappelle que « l'activité humaine sociale et mentale est organisée à travers des artefacts culturellement construits » (Lantolf, 2000 : 1). Ainsi, par ses prises de position culturelle, didactique mais aussi pédagogique, le logiciel éducatif contribue à la construction de représentations des apprenants sur la langue et la culture étrangères. Selon une expression de Christian Metz (cité par Morandi, 2001 : 15), dans les cours de langues étrangères « on n'enseigne jamais que la culture ». Ce qui confirme la place inéluctable de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Selon Nathalie Auger (2011 : 313), l'analyse des discours des supports pédagogiques utilisés dans les cours des langues révèle un « ensemble de paramètres essentiels pour la didactique des langues et des cultures dont :

- les représentations de soi et de l'autre (celui dont on enseigne la langue) ;
- subséquemment, les degrés de mise en œuvre de démarches interculturelles ».

Le discours particulièrement au plan du contenu culturel ou idéologique véhiculé (discours culturel) par le logiciel peut jouer un rôle important et primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage. D'après C. Cordier-Gauthier (2002 :34), « il est légitime de parler du « discours » du manuel [dans notre cas le logiciel] dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes [des médias], très disparates certes, mais dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage. » En effet, les éléments constitutifs de logiciel éducatif (forme et contenu : chaque élément y a sa nécessité précise et une fonction didactique et pédagogique qui lui est propre selon son/ses concepteurs) (IV. 4.) se combinent pour former son discours. Donc, un logiciel de langues comme un support pédagogique est un produit aussi pédagogique que culturel qui illustre bien un projet pour faire apprendre une langue. Il est ainsi porteur d'un discours culturel valorisant sur la réalité (ou les stéréotypes culturels) de langue étrangère. Le choix des éléments culturels dans

le logiciel éducatif de langue est loin d'être neutre, il est dépendant de plusieurs paramètres entre autres des politiques linguistiques et éducatives du contexte de sa production. Mais, devrait-il aussi prendre en considération le discours sur la culture source de son public ?

Les orientations actuelles, telles que l'on peut les entrevoir dans la production des logiciels éducatifs des langues étrangères et en particulier du FLE, s'inscrivent dans une nette continuité des produits universalistes s'adressant aux différentes nations (IV. 2.). À vrai dire, nous ne disposons, pour les supports pédagogiques du FLE comme des logiciels, d'aucune étude systématique sur leurs utilisateurs dans les différents contextes pédagogiques et culturels. Mais, il est évident que dans la majorité des logiciels du FLE sur le marché, une véritable connaissance, « non réductrice », non stéréotypée de la culture, de la société française et des Français n'est pas proposée. On remarque la présence d'une « relativisation de l'ethnocentrisme par laquelle on posait comme modèle, implicitement ou non, sa propre culture, à destination d'apprenants qu'il s'agissait d'amener à d'autres valeurs et auxquels on se proposait d'inculquer, toujours à travers la langue, des comportements considérés comme plus adéquats » (Beacco, 2000 : 36). Abdallah-Pretceille (2010 :12) regarde à sa manière ce problème et croit que « les usages du concept de culture renvoient malheureusement trop souvent à des formes de simplisme et de réductionnisme alors que les enjeux se situent, au contraire, sur le registre de la complexité, de la fluidité et des dynamiques ».

Dès lors que les apprenants se réfèrent aux logiciels de langues étrangères pour y aller chercher des informations et des connaissances aussi linguistiques que culturelles, il est question maintenant de vérifier s'il s'agit dans ces outils pédagogiques d'un discours sur la réalité culture de la langue cible (et pas « des formes de simplisme et de réductionnisme » (Ibid.) en espérant que ce savoir en langue étrangère se transforme en un savoir-faire culturel, ou même - objectif encore plus ambitieux en didactique des langues - en savoir être permettant la compétence interculturelle. En bref, le discours du logiciel doit-il varier en fonction du contexte culturel des utilisateurs/apprenants ou pas ? Faut-il adapter les logiciels éducatifs (du FLE) au contexte multiculturel iranien ou ajuster ce contexte aux logiciels éducatifs ?

Dans un premier temps, nous allons élaborer une distinction conceptuelle entre ce qu'on appelle une « culture cultivée », une « culture anthropologique » et de l'« interculturel » ensuite, nous procèderons à une analyse des aspects culturels dans le logiciel en question.

Il semble nécessaire que le logiciel éducatif de langue étrangère notamment celui de « prêts à l'emploi » (Mangenot, 2002 : 132), propose d'enseigner la culture sous trois dimensions :

- « La culture comme savoir (discours cultivé) ;
- La culture comme savoir-faire (discours anthropologique) ;
- La culture comme savoir-être (discours interculturel) ».

On remarque que l'étude de la façon dont un logiciel de langue étrangère doit présenter ce qui relève de la « culture cultivée » et ce qui procède de la « culture anthropologique » et de « l'interculturel », c'est tenir compte de la complexité pédagogique et culturelle de logiciel éducatif en tant que lieu où s'expriment virtuellement les représentations d'une culture sous toutes ses dimensions et pourraient provoquer des représentations réelles de ses utilisateurs.

À la suite, nous allons analyser le discours culturel du logiciel selon trois différentes perspectives :1) La culture comme savoir (discours cultivé) ; 2) La culture comme savoir-faire (discours anthropologique) ; 3) La culture comme savoir-être (discours interculturel) appuyant sur les résultats de notre expérimentation : les questionnaires et les entretiens des apprenants. Les analyses détaillées nous permettront de savoir comment ces trois aspects du discours culturel sont transposés dans le logiciel du FLE utilisé et peuvent-ils donc répondre aux besoins culturels/interculturels des apprenants iraniens.

3.1. La culture comme savoir ou « culture cultivée » du logiciel

Pour Henri Besse (1993 :42), la culture cultivée concerne les « œuvres de l'esprit : la littérature, la musique, la peinture, les arts, l'histoire en bref, l'ensemble de savoirs valorisants dont la connaissance permet de se distinguer puisqu'ils ne sont pas partagés par tous ». Selon Cuq et Gruca (2005 :87), l'« on veut dire par là que bien des savoirs qui la composent appartiennent à ce qu'on appelle aujourd'hui le patrimoine de l'humanité ». De plus, Olivieri (1996 :10), considère que « l'opposition culture cultivée/culture de masse repose au départ moins sur des différences de contenus que sur des différences de modes de transmissions, en gros l'école et les médias, […] ». A. Gohard-Radenkovic (2004-a : 122-126), J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 :87) expliquent que la culture cultivée est :

- « Élitaire, c'est-à-dire qu'elle appartient à un petit groupe qui en fonde la légitimité ;
- Implicite et codifiée, c'est-à-dire qu'elle est certes transmise par le groupe, mais qu'elle s'acquiert aussi de façon volontaire et consciente, par exemple par une scolarisation de haut niveau et par la fréquentation de lieux culturels ;

- (Auto)valorisante et distinctive ».

On constate que la « culture cultivée » forme le fondement de l'identité linguistique et culturelle de chaque société ce qui est « un universel singulier » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 142) et réunit l'apprentissage de la littérature et des autres expressions esthétiques et artistiques. C'est ainsi, nous constatons que une face importante de chaque culture est composée de d'un « niveau esthétique » (R. Galisson), à enseigner et à apprendre. Quelle place a occupé ce niveau dans le logiciel éducatif du FLE utilisé.

Les réponses des apprenants à la question « Vous avez vu des textes littéraires français dans le logiciel ? » montrent que le logiciel utilisé n'offre pas de textes littéraires simples aux caractéristiques si spéciales même pour le niveau débutant (Tableau15). Sachant que la littérature continue de constituer un élément central des formations en français dans le pays, surtout aux niveaux avancés en langue et littérature françaises et la traduction, et qu'elle est ainsi sollicitée et utilisée dans cette fonction de témoignage sur des réalités culturelles françaises. On remarque bien que cet aspect de la culture française est absent dans le logiciel utilisé. Alors que le texte littéraire, selon J. Peytard (1982 cité par Cuq & Gruca, 2005) est une « représentation des faits de civilisation, ou à un simple support d'apprentissage linguistique ». Il est considéré comme un « laboratoire de langue avec d'innombrables fonctions et un espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (Ibid.). Dans ce sens, Abdallah-Pretceille & Porcher (1996 :143), insistent également sur la langue comme la source et la « matière première » de la littérature qui serait, selon eux « [...] un tissu de phrases et de mots, une chair linguistique vivante et qui fonde l'humanité de l'homme ». Le texte littéraire est « un espace où se rencontrent l'imaginaire et la réalité, le rêve et le vécu, l'identité et l'altérité, le Moi et l'Autre, en bref l'humanité de l'homme ». La littérature permet donc, selon ces auteurs, « [...] d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. C'est cette dimension humaniste qui curieusement ressurgit et est directement interpellée en didactique des cultures ainsi qu'en formation générale ». (Ibid. :138)

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Oui	0.0	0,0
	Non	30	100,0

Tableau 15 : Réponses à la question : « Vous avez vu des textes littéraires français dans le logiciel ? »

La présence de la littérature (des textes simples sous forme des exercices ou activités association image/mot, association image, mot juste, remise dans l'ordre, texte à trous, etc.) dans les logiciels éducatifs des langues étrangères s'adressant aux étudiants peut se justifier, selon Cuq et Gruca (2005 :414), par le fait que « l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical, conduit obligatoirement à une formation culturelle, étape où la littérature est considérée comme la représentante de la norme, mais aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture et la voie royale pour accéder à une certaine civilisation ». Nous pensons que les textes littéraires simples comme les poèmes de Jacques Prévert peuvent être très utiles. Par exemple, le corbeau et renard de la Fontaine, est un poème traduit en persan et enseigné à l'école. On peut dire que presque tous les apprenants connaissent ce poème et cette connaissance leur permet de deviner les mots et les structures en français et d'ouvrir le débat dans le cours.

L'étude montre bien que les apprenants n'ont acquis aucune culture cultivée française en utilisant le logiciel du FLE, par exemples, Histoire française (Tableau 16) ou sur la musique (Tableau 17), alors que 63.4% souhaitaient apprendre des textes littéraires simples comme dans les cours de français facile et 86.7% aimaient connaître les grands chanteurs français.

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Oui	0.0	0,0
	Non	30	100,0

Tableau 16 : Réponses à la question : « Vous avez appris quelques choses de l'Histoire française? »

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Oui	0.0	0,0
	Non	30	100,0

Tableau 17 : Réponses à la question : « Vous avez appris/entendu quelques choses de la musique française? »

Le logiciel du FLE utilisé dans notre expérimentation est centré particulièrement sur le code linguistique, sur la connaissance de la langue (IV.4.2.). Il envisage de former un

apprenant apte à pratiquer l'écoute puis la production des mots et des phrases. Ainsi, le développement de la compétence linguistique prime sur la compétence culturelle.

Alors qu'en didactique des langues étrangères, la culture cultivée représente un « appui pédagogique » incontournable et nécessaire, cependant, encore aujourd'hui, dans les logiciels éducatifs (du FLE) et notamment dans les logiciels « à tendance universelle », les textes littéraires simples ne sont proposés ni pour le niveau débutant ni intermédiaire. Les concepteurs des logiciels n'offrent pas ces textes de caractéristiques si spéciales. En effet, dans les logiciels du FLE sur le marché iranien, la littérature même sous sa forme simple est absente. Parce que la littérature est jugée par les concepteurs des logiciels, comme l'explique Greffard (1998 : 45), « éloignée d'une pratique langagière quotidienne et réelle, elle serait le tombeau de la langue que caractériseraient des tours syntaxiques inhabituels, des emplois lexicaux rares et désuets : bref, elle représenterait un enseignement susceptible de fausser la réalité quotidienne de la langue et chacun de ses textes serait à lire comme autant de pièces de musée ».

Il est à remarquer que l'utilisation des textes littéraires (simples au minimum pour le niveau débutant) dans les logiciels éducatifs des langues étrangères pourrait se justifier aussi par le fait que la « culture ordinaire » sous forme des documents authentiques comme des publicités, des petites annonces, des interviews qui proviennent des médias en particulier, etc. sont avant tout des documents plutôt d'actualité et donc leur durée de validité pour les cours des langues est très brève. Dans ce sens L. Porcher (1988 : 97 cité par Morlat, 2009) croit que, « [...] cette péremption rapide induit aisément de fausses représentations sur les pratiques culturelles dont ils sont censés être représentatifs. Ces documents sont donc faits pour fonctionner dans des contextes particuliers, en dehors desquels ils perdent toute authenticité ».

Nous avons constaté tout au long de notre analyse des logiciels éducatifs (IV. 4.) que du point de vue culturel, c'est la culture « cultivée » qui est absente dans les logiciels du FLE et dans le logiciel utilisé dans notre expérimentation. Alors que la littérature comme une composante essentielle est indissociable d'une culture et peut participer à la construction d'un savoir-être, ou plus exactement d'un savoir-devenir. Par la littérature, « l'apprenant étranger peut vivre une expérience à la fois intime et collective, comprendre les différences mutuelles ou, du moins, être sensibilisé à un cadre de confrontation qui va au-delà des pulsions ou des représentations initiales stéréotypées » (Gruca, 2010 : 77). Il convient donc de constater que la « culture cultivée », est loin d'être transposée ni exploitée dans les logiciels des langues étrangères et du FLE en particulier.

Il vaut mieux que le logiciel éducatif prépare des débutants en proposant des textes littéraires simples, des extraits de l'Histoire française (accompagnés d'images, vidéos, des activités en jeu etc.) souples et abordables afin de les entraîner progressivement à confronter dans la première étape les constructions syntaxiques complexes en langue étrangère et puis le sens équivoque et ambigu et les implicites culturels qui pourraient bloquer le processus d'apprentissage. Par conséquent, la littérature (facile pour le niveau débutant) comme une entrée légitime en langue étrangère a besoin d'avoir une place spéciale dans le logiciel éducatif. Le logiciel devrait donc initier l'apprenant aux faits de la « culture cultivée » de la langue étrangère et de lui faire connaître quelques-uns de ses grands ambassadeurs culturels (écrivains, artistes, cinéastes, chansonniers, etc.) comme un atout motivant (86.7% de notre échantillon aimaient connaître les grands chanteurs français) (I.4.4.). Nous attachons une grande importance à la littérature notamment dans le contexte iranien d'enseignement/apprentissage du FLE, car elle peut développer chez des apprenants des connaissances sociales et aussi des compétences communicatives en langue étrangère et donc jouer un rôle principal dans leurs pensées critiques, leurs émotions et leurs représentations (I.4.3.). Ces compétences semblent fondamentales pour la réussite dans l'apprentissage de la langue étrangère en général et pour l'entraînement à la réflexion et l'acquisition interculturelles. Pour intégrer des textes littéraires simples (ou d'autres aspects de la culture cultivée) dans les logiciels éducatifs, il faut aussi connaître le contexte culturel (et littéraire) du public visé par le logiciel. Le corbeau et le renard de La Fontaine est connu sur le terrain iranien mais cela peut être inconnu dans d'autre pays et donc démotiver l'apprenant et dans le pire cas provoquer des représentations négatives envers la culture étrangère.

3.2. La culture comme « savoir-faire » ou discours anthropologique du logiciel

La « culture anthropologique » appelée aussi « culture ordinaire » par Henri Besse ou « partagée » par Robert Galisson, et encore « culture patrimoniale » par Louis Porcher, recouvre l'ensemble des éléments de la vie quotidienne d'une société précise. À titre d'exemple : comment les Iraniens mangent, s'habitent, travaillent, s'amusent, se saluent, bref la manière dont ils vivent quotidiennement au sein de leur communauté. La « culture anthropologique » est, comme l'explique Renaud Dumont (2008 : 169) : « […] centrée sur les hommes que sur les groupes et sur le concret que sur l'abstraction, [elle] permettra d'aborder les questions de civilisation sous l'angle des réalités quotidiennes, de la vie de tous les jours,

des habitudes et des attitudes». C'est en quelque sorte un matériel, permettant comme le dit Beacco (2000 :102), de « maîtriser efficacement un environnement peu familier et d'accomplir des actes élémentaires de la vie quotidienne, comme s'orienter, gérer les relations de service ou les relations marchandes, se nourrir, se déplacer, comprendre des instructions. Ces compétences incluent un savoir-vivre, au sens de gestion des relations sociales et langagières ». Cette culture serait constituée donc, selon J.-F. Lebranchu (2005 : 15), des « savoir-faire autonomisants dont on a besoin pour s'intégrer à un groupe, c'est-à- dire de l'ensemble de pratiques sociales communes et partagées entre les individus qui constituent une part de leur identité et qui contribuent à définir leurs appartenances. C'est sans doute dans l'interaction avec l'Autre que la culture anthropologique prend essentiellement sens et au niveau de la relation avec lui qu'elle ait de valeur ».

Robert Galisson constate que les étrangers pour pouvoir communiquer ont besoin de la culture « partagée » des natifs. Dans le même sens, Henri Boyer (1998 :37) confirme que, « ce qui fait qu'un étranger ayant appris de manière tout à fait satisfaisante la langue et la civilisation françaises sur les bancs de son collège, à l'Université ou ailleurs, peut être exclu d'une conversation entre Français, se trouver en difficulté devant tel titre de journal ou tel message publicitaire et ne pas comprendre des propos apparemment intelligibles tenus dans telle émission de télévision, ce n'est pas forcément une maîtrise sémiolinguistique déficiente de l'écrit ou de l'oral. Certes, il s'agit là d'un handicap non négligeable qui ne peut que contribuer à exclure notre Étranger de la communication en français. [...] Parce qu'il n'a peut-être pas la maîtrise suffisante des implicites propres à la culture française, et précisément de représentations culturelles collectives partagées par la communauté en question ». On peut donc synthétiser, suite à Aline Gohard-Radenkovic (2004-a : 122-126), qu'à la différence de la culture « cultivée » (VI.3.1.), la culture « anthropologique » est à la fois :

- « Transversale, c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe ;
- Tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire ;
- Non (auto)valorisante puisque sa possession ne distingue pas les membres à l'intérieur d'un groupe. (mais, c'est elle qui distingue un groupe des autres) ».

De ce fait, une approche anthropologique de la culture étrangère permet aux apprenants de mieux comprendre les relations des membres et donc du fonctionnement d'une société. Ce

qui permet des espaces d'expression « de nouvelles identités possibles ». (Gohard-Radenkovic & Rachédi, 2009 : 10)

Comme nous avons déjà vu, selon la méthodologie traditionnelle d'enseignement du français en Iran, la culture visée par les enseignants était plutôt la culture cultivée dans le cadre des textes littéraires et les connaissances culturelles des apprenants s'arrêtaient là. Par contre, avec l'arrivée des manuels du FLE ayant une approche communicative dans les années 90 sur le terrain qui privilégient la « culture anthropologique », il paraît que la demande d'une connaissance culturelle anthropologique a augmenté chez les apprenants iraniens. La banalisation des TIC pendant ces dernières années a aussi incité la curiosité des apprenants à découvrir les autres cultures étrangères. Cependant, il est à noter que dans le cas de l'enseignement /apprentissage du français en Iran, l'initiation des étudiants à la culture anthropologique française dépend entièrement de la classe de langue limitée par des contraintes institutionnelles et religieuses. Car comme nous l'expliquent J.-P Cuq et I. Gruca (2005 : 87), dans certains contextes comme celui de l'Iran « les occasions d'acquisition hors de la classe sont moins fréquentes, voire absentes. La classe doit alors prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de culture anthropologique qu'on a dit nécessaires à son appropriation correcte ». Afin d'entraîner les apprenants iraniens à se mettre en contact avec la langue française telle qu'elle marche dans la réalité sociale quotidienne des Français ou des Francophones.

En ce qui concerne les éléments de culture anthropologique dans le logiciel utilisé, nous avons remarqué une stérilité incroyable. La culture anthropologique ne fait pas partie des contenus du logiciel ni est présente d'une manière stéréotypée. On peut dire qu'il n'y a pas de documents authentiques renvoyant à la vie quotidienne des Français dans le logiciel utilisé par notre échantillon. Les réponses aux questions : « Comment les Français se saluent ? » (Tableau 16) ou « Quelles sont les expressions corporelles des français ? » (Tableau 17), montrent bien que la culture partagée est absente. Mais, quelques étudiants ont répondu selon leurs expériences personnelles ou sous l'influence des films français. En tout cas, le logiciel n'a ni présenté ni exploité la culture partagée de la langue étrangère.

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Je sais	8	17,8
	Je ne sais pas	22	73,4
	Total	30	100,0

Tableau 16 : Réponses à la question : « Comment les Français se saluent ? »

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Je sais	0.0	0.0
	Je ne sais pas	30	100,0

Tableau 17 : Réponses à la question : « Quelles sont les expressions corporelles des français ? »

Comme le tableau 17 le montre, les étudiants n'ont eu aucune idée sur les expressions corporelles des Français pendant la formation avec le logiciel. Donc, comment peut-on imaginer une communication réussie avec un natif étranger sans aucune compétence culturelle ? Alors que la possibilité multi-média du logiciel peut jouer un rôle inestimable dans la présentation des connaissances culturelles anthropologiques du français. Il faut insister sur l'idée que la gestualité, la mimique, l'expression corporelle etc. font partie des phénomènes extralinguistiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Alors que, la prise en considération de ces éléments culturels par le logiciel est complément négligée. Le logiciel n'a pas permis aux étudiants de reconnaître quelques simples signes propres à la culture française. À titre d'exemple, la gestualité, associée à l'acte de parole, prend un sens différent selon les cultures. On emprunte un exemple cité par M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996 :115) : « les Chinois et les Américains se servent de l'index pour indiquer le chiffre 1 alors que les Français utilisent le pouce. Or, dresser le pouce est un signe de compliment chez les Chinois (« très bien »)» (Bouvier, 2003). Alors que chez les Iraniens, dresser le pouce est un signe de doigt d'honneur. Donc, il y a du non-linguistique dans la communication en langue étrangère, et, dans ces conditions, il ne suffit pas du tout que le logiciel éducatif faire apprendre la langue en tant que code linguistique pour que les étudiants apprennent à communiquer. Donc, il faut prendre en considération que la

compétence culturelle partagée dans la première étape du processus de communication avec l'Autre peut jouer un rôle essentiel et inévitable.

Il faut rappeler qu'il y a des thèmes culturels qui peuvent choquer les apprenants parce qu'ils les estiment en contradiction avec leurs convictions morales et religieuses (Les Français aiment goûter le vin.). Donc, la culture anthropologique de la langue étrangère présentée en muti-médias par le logiciel peut heurter la sensibilité des apprenants, par exemple, dans un exercice, l'image d'une femme avec une tenue légère a heurté la sensibilité de quelques étudiants ou quelques-uns d'entre eux n'ont pas eu envie de répéter le mot « la bière ». Il est donc nécessaire dans la première phase d'enseignement notamment dans le contexte multiculturel iranien de réduire les écarts culturels afin de créer une sorte d'interaction acceptable entre la/les culture(s) et la culture étrangère. En effet, ce qui est culturellement efficace et motivant ailleurs peut être inadapté au contexte multiculturel iranien enraciné dans la tradition et la religion. Il ne faut pas oublier comme le dit Beacco (2000 :67) que, « une langue étrangère est ainsi facilement transportable et transposable, alors qu'une culture ne l'est pas. C'est une évidence : on ne peut en introduire en classe [dans un support] que des simulacres ou des bribes, des extraits comme arrachés à leur milieu, des images (au sens propre du terme) ».

En effet, nous remarquons que les logiciels éducatifs de langues étrangères avec une « tendance universaliste » très répandus sur le marché sont souvent tentés de privilégier une description plutôt centrée sur quelques caractéristiques nationales, ce qui permet une description très simplifiée d'une langue et d'une culture étrangères. Cette simplification selon Zarate (2008 : 173) engendre des compromis didactiques qui conduisent, par exemple,

- « soit à line vision enchantée du pays dont on enseigne la langue, en empruntant, par exemple, les précédés de la valorisation touristique qui conduisent à diffuser une approche réductrice de la réalité sociale que l'expérience vécue peut démentir au quotidien,

- soit à une approche généralisante de la réalité nationale, recensant un nombre limité de caractéristiques psychologiques, sociales, historiques, qui décrivent la nation comme un ensemble de données factuelles qui figent la description et la situent hors du temps ».

Le logiciel utilisé dans notre expérimentation se caractérise par son regard linguistique et ludique. Il n'y a pas d'activités consacrées à l'apprentissage de la culture française (jusqu'ici, ni culture cultivée ni culture anthropologique). Le manque d'une progression didactique et une continuité thématique marquée par la diversité ou les thèmes culturels anthropologiques

exposant des connaissances dites « étrangères » a été le point très faible du logiciel qui prétend enseigner la langue française.

3.2.1. Permanences de la demande culturelle

Comme nous avons bien remarqué le manque des éléments culturels français dans le logiciel utilisé dans notre dispositif a été l'un de ses points faibles. Les résultats des entretiens et de questionnaire (Figure 60) affirment que le logiciel utilisé n'a pas pu attirer l'attention des apprenants vers la culture française ni francophone. Sachant que l'apprentissage d'une langue étrangère implique toujours la présence de quelques éléments et éclairages culturels et selon notre approche intégrée, nous avons décidé d'introduire dès la dixième séance en considérant les contraints institutionnelles, quelques ressources culturelles comme des extraits des films et des clips dans le dispositif. Parce qu'il semble difficile, d'un côté, d'organiser l'enseignement du français sans tenir compte du contexte multiculturel et religieux du pays, et de l'autre, sans montrer les comportements et la communication verbale des Français (se saluer, se présenter, etc.) et d'enseigner la communication dans cette langue sans décrire aussi les protocoles sociaux de la société française qui forment la base des échanges langagiers et qui en définissent ainsi les conditions nécessaires de succès dans les situations de communication.

Après avoir introduit dans le dispositif quelques extraits des films français, nous avons constaté que le besoin culturel des étudiants a été globalement plus élevé que ce à quoi nous nous attendions. Ces derniers semblent nous dire à la fin de formation qu'ils souhaitent une présence de la culture à l'apprentissage du français tout en signifiant qu'il ne s'agit plus pour eux, comme dans le passé, d'étudier le système linguistique d'une langue étrangère mais de savoir aussi sur sa culture. (Tableau 11)

Nous avons constaté que des explications de tuteur sur certains éléments culturels français au moyen des clips ont encouragé la majorité des apprenants à demander plus d'explications. Mais la curiosité culturelle qui se manifeste dans les demandes et la volonté de notre échantillon d'apprendre le français est, à notre avis, susceptible d'être interprétée comme une attirance positive pour la culture française qui donne une représentation assez positive et forme ainsi une motivation (I.4.4.1.). Les apprenants ont eu une motivation « intégrative » c'est-à-dire que « l'apprenant souhaite en savoir davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit » (P. Bogaards, 1988 : 54 cité par Beacco, 2000 : 18). Les apprenants ont confirmé à la fin de formation qu'ils sont très curieux d'en connaître plus sur la culture française alors que

quelques-uns ont indiqué que dès le début de formation ils n'avaient aucune attirance envers la culture française et de temps en temps après l'intégration des extraits des films, ils l'ont trouvée intéressante mais un peu bizarre. Il est à noter que dans les représentations des étudiants aucun lien n'a été établi entre la langue apprise et sa culture par le logiciel. Ce qui a figé la motivation « instrumentale » des apprenants au début de la formation, mais l'intégration de quelques éléments culturels anthropologiques a évolué leur motivation initiale vers une motivation « intégrative ». Cependant, il faut souligner que la motivation « instrumentale » peut être pour la majorité d'entre eux (83.4%) plus importante que la motivation intégrative, ceci en fonction du contexte social du pays (I.4.2.), malgré le taux élevé de demande de connaissances culturelles (Figure 58).

3.2.2. Une compétence culturelle facilite une compétence linguistique ?

En considérant la culture d'apprentissage des apprenants qui préfèrent souvent se concentrer sur le système linguistique de langue étrangère, dans notre expérimentation nous avons tenté de savoir que la grande majorité des apprenants peuvent établir un lien entre l'acquisition d'une compétence linguistique et la découverte de la culture française dans le dispositif. Les résultats obtenus confirment notre perspective. Pour la question, « Découvrir davantage la culture de la langue étrangère vous aiderait-il à devenir plus compétent ? », un total de 63,4% des apprenants se déclare d'accord ou tout à fait d'accord. 16,6% se disaient neutres (ni d'accord, ni en désaccord) sur cette question. Cependant, il y a des apprenants qui sont moins portés à voir, dans la découverte de la culture étrangère, un privilège direct afin de faciliter leur maîtrise de la langue française. Alors que 83,4% des répondants se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord avec cette assertion que l'apprentissage de la culture est inséparable de l'apprentissage de la langue française.

Notre supposition était que cette question générique « Découvrir davantage la culture de la langue étrangère vous aiderait-il à devenir plus compétent ? », allait donner lieu à des réponses plutôt positives. Mais, ce qui nous paraissait dans les entretiens et au moyen du questionnaire n'était pas si positive. Si l'on cumule dans les résultats les options « Tout à fait d'accord ou D'accord », le taux s'élève à 63,4%, mais nous avons remarqué un premier niveau de difficulté ou d'ambigüité possible quant au positionnement représentationnel de notre échantillon face à la culture étrangère. Ce qui cause une représentation culturelle pas très favorable.

Dans les entretiens faits, nous avons aperçu l'idée que les activités culturelles pour les apprenants restent moins centrales pour l'apprentissage de la langue étrangère que les

activités à caractère linguistique dans le dispositif, cela même s'ils ont reconnu l'importance de la dimension culturelle à la fin de formation. Il est intéressant de constater qu'un certains nombres de nos apprenants ne semblent pas partager cet idée. En fait, seulement 20% des étudiants se déclarent en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cet énoncé alors que respectivement 63,4% d'entre eux se disant d'accord ou tout à fait d'accord. Ces résultats relativisent donc d'une certaine manière le présupposé de départ, ils soulignent que l'étude et la découverte de la culture étrangère peut avoir, outre sa valeur éducative, une valeur bien importante dans l'acquisition d'une compétence linguistique en français mais ne constitue pas une priorité. Nous croyons qu'il faut chercher les racines de ce paradoxe dans le passé éducatif des apprenants (I.3.2.2.).

Il est à noter que le logiciel éducatif utilisé n'a prévu ni une présentation de la culture française (ni culture cultivée et partagée) ni une évaluation de compétence culturelle.

3.2.3. Perception de la culture-cible

On peut dire que le logiciel utilisé n'a pas présenté aux apprenants des éléments culturels afin de leur permettre de décoder les composantes non verbales et paraverbales de la communication propres à la culture française et à intégrer ceux-ci dans leur apprentissage de la langue. Le logiciel n'a pas fourni même une simple grammaire du comportement français/francophone à laquelle les étudiants puissent progressivement s'initier (Tableau 17). Il faut dire que ce manque est un point très faible de ce logiciel. Pour cela, nous avons introduit dans le dispositif dès la dixième séance quelques extraits des films français pour améliorer notre dispositif médiatisé et dévoiler les premières réactions et les représentations de notre échantillon face à la culture étrangère.

Quant aux représentations de la France et de la culture française, les commentaires recueillis au cours de notre enquête mettent en avant le fait que l'utilisation du logiciel n'a pas donné une image claire ni de la France ni des français ni des francophones. On a remarqué qu'en général, la culture étrangère est perçue moins importante que la langue. Malgré, le taux faible des éléments culturels français dans le logiciel utilisé, les pourcentages de perception positive (36.7%) et très positive restent toutefois élevés (16,7%). Un pourcentage de 30% des répondants a une perception neutre (ni positive, ni négative) de la culture qu'ils étudient. Les résultats des entretiens révèlent que les apprenants au début de l'utilisation du logiciel ne pensaient à la culture française parce qu'ils se trouvaient très soucieux face à une langue étrangère. Mais, au cours de la formation, ils se trouvaient face à une mentalité bizarre et incompréhensible de la langue française (S 16, S 12, S 26) où ils ne pouvaient pas être

neutres. Ce qui leur a donné une représentation négative envers cette langue étrangère qui n'est pas à leurs yeux logiques par rapport à sa culture maternelle, ses règles de fonctionnement, ses valeurs et principes et ses codes. Selon G. Calame-Griaule (1984 : 38 cité par Auger, 2007 : 18), « la vision du monde (est) l'ensemble des représentations à travers lesquelles un groupe humain donné perçoit la réalité qui l'entoure et l'interprète en fonction de ses préoccupations culturelles ». Parmi les interprétations possibles de ces résultats, on peut penser que, pour notre échantillon, la «culture» est un concept polymorphe (c'est-à-dire qui peut se présenter sous des formes différentes) par rapport à la « tangibilité » de la langue (sa structure linguistique), ce qui peut engendrer de multiples interprétations et donc ambigüités. Dans cette perspective, il n'est pas surprenant que les apprenants éprouvent plus de difficultés représentationnelles à se situer face à ces ambigüités et n'arrivent pas à une sorte d'évolution.

Alors que les aspects de la culture française présentés dans le logiciel sont très rares ou loin d'être toujours adéquats au contexte multiculturel iranien. Les situations présentées dans leçons du logiciel n'ont rien de réaliste de la vie quotidienne des Français ou des Francophones, et les personnages parlent une langue standard sans des expressions ou gestes culturels, sans engagement émotif (Tableau 17). L'une des étudiants s'exprime (S 16) : « Ces personnages [dans le logiciel] me semblent très artificiels, ils enseignent la langue d'une manière qu'il n'existe pas de différence sociale ou culturelle et au moyen du logiciel je n'ai rien appris des Français. Mais, à l'aide des extraits des films et des explications de tuteur, maintenant je me trouve culturellement différente d'eux ».

On remarque que la langue utilisée dans les dialogues du logiciel manque de naturel, les figures des présentateurs, dans les différentes situations (des leçons et des activités), ne font qu'ajouter un autre élément d'artificialité, ce qui est confirmé par la plupart des apprenants. C'est ainsi que l'impression générale qui en découle est celle d'une langue figée et de personnages sans réalité psychologique ou sociale. La réalité culturelle présentée par logiciel ne peut être que fausse ou partielle. Actuellement, il existe des logiciels éducatifs des langues qui présentent une vision simplifiée d'une culture étrangère, sans montrer les problèmes sociaux ou politiques. Il faut que les dialogues (des vidéos, des images, des activités, etc.) des logiciels éducatifs (du FLE) soient plus proches de la réalité culturelle et visent à développer une véritable compétence de communication en proposant non seulement une langue proche de la réalité quotidienne des locuteurs natifs mais prend aussi en compte certains facteurs jusqu'alors négligés, tels que les composantes socioculturelle de la communication en langue

étrangère afin de permettre aux apprenants de voir et de comprendre les divers aspects de la culture et du mode de vie des Français ou des Francophones.

En bref, il est donc nécessaire de faire découvrir au moyen du contenu de logiciel la réalité socioculturelle d'une langue étrangère ce qui sous-tend tout mot ou énoncé linguistique aux apprenants de langues.

3.2.4. Une expérience de l'altérité

Comme nous avons remarqué l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas simplement l'acquisition d'un système linguistique. Les mots ont une vie aussi sociale que culturelle, que Galisson appelle des « charges culturelles partagées » (Galisson, 1991) qui « reflètent et donnent forme aux sensibilités des locuteurs, leurs souvenirs, leurs représentations de soi-même et des autres » (Kramsch, 2011-a: 326). C'est ainsi que Kramsch, (2011-b: 25), confirme que « Speaking another language is speaking the language of an Other through words that have a social, historical and cultural existence. These cultural loads reflect and give shape to their speakers' sensibilities, memories, and representations of self and others ».

Si nous voulons comprendre l'impact de logiciel du FLE et puis l'intégration des extraits des films sur les apprenants de notre échantillon, il nous faut comprendre comment les représentations de la culture étrangère participent à la formation de leurs attitudes vis-à-vis du français et de sa culture. Selon Cooper & Fishman (1974 cité par Gerbault, 2002 : 132), l'ensemble des préconceptions de l'individu qui évalue un objet avant même qu'il y soit effectivement confronté constitue son attitude. Et chaque attitude, selon la socio-psychologie, est composé de trois éléments principaux : « cognitif (c'est la connaissance que l'on a de l'objet), affectif (ce sont les sentiments que l'on éprouve vis-à-vis de l'objet), et conatif (l'action, c'est-à-dire la disposition à réagir - de manière favorable ou défavorable- par rapport à cet objet) » (Ibid.). Nous avons aperçu que dès le début de la formation la majorité des apprenants ont eu une connaissance très limitée et stéréotypée de la culture française et une affection plutôt positive.

L'analyse des remarques que nous avons trouvée dans les entretiens pendant l'expérimentation permet de constater que notre public commence l'observation de la culture étrangère par la découverte d'aspects différents par rapport à la représentation de la France qui était la leur au début de la formation et que, par la suite, ils y perçoivent même une sorte de représentation inattendue. Grâce à l'intégration des documents (des extraits des films et des clips) dans le dispositif, ils arrivent ainsi à mettre en cause leur représentation assez générale

et positive à laquelle ils se soumettaient dans leur représentation antérieure de la culture française. Aidés par certaines explications de tuteur, ils ont été encouragés à examiner leur point de vue de la culture étrangère, et prendre conscience du fait que leur tendance et vision sont toujours basées sur la comparaison avec leur culture, leur mode de vie et aussi leur représentation antérieure de la France. Ils commencent à comprendre que la réalité de la culture étrangère dépend dans la première étape de l'approchement et du point de vue qu'ils ont eu et adopté. Alors que le niveau de leur connaissance culturelle a légèrement augmenté à la fin de la formation, nous avons aperçu que par contre leur affectivité et leur réaction sont plutôt partagées et de temps en temps négatives. On voit bien comment le contact direct avec les réalités culturelles françaises peut contribuer à forger de nouvelles attitudes (assez négatives) vis-à-vis de cette langue en bloquant de temps en temps le processus d'apprentissage. Les mots et les énoncés de la langue française renvoient à des significations à l'intérieur de sa culture (vin, charcuterie etc.) qui n'ont pas nécessairement des correspondants logiques et acceptables dans la culture des apprenants iraniens. Selon Abdallah-Pretceille & Porcher (1996 : 105) « les langues [étrangères] sont des disciplines scolaires qui incarnent, par leur nature même, la présence de l'étranger ». D'après ces deux auteurs, ces langues « contiennent intrinsèquement en leur sein [la] dimension de l'étrangeté de l'étranger » (Ibid.) de l'altérité ou « l'autre imaginé » (Gohard-Radenkovic & Acklin Muji : 2010 : 8). En effet, notre public a une histoire multiculturelle qui forme son développement aussi physiologique que psychologique. L'effet des éléments psychologiques au sein de la société façonne la/les culture(s) maternelle(s) des apprenants iraniens et donc ils ne « partagent pas la même façon de voir et d'interpréter les événements, parce qu'ils ne sont pas d'accord sur le sens et la valeur des concepts qui sous-tendent les mots ». (Narcy-Combes, 2005 : 80)

Dans les entretiens faits à la fin de formation, la majorité des apprenants ont indiqué une sorte d'étrangeté par rapport à la langue et la culture française. Il semble que le manque de la prise en compte de l'altérité par le logiciel et les documents utilisés dans le dispositif cause une telle représentation méfiante et négative. On peut dire que l'altérité de la culture a été omniprésente dans le dispositif et les apprenants y sont entraînés à aller à la rencontre de cette étrangeté par le biais de différents médias (images, vidéo, etc.). C'est ainsi « la reconnaissance de l'altérité rompt la solitude originelle du sujet cartésien, complètement tourné vers lui-même ; elle implique l'acceptation d'un manque et constitue, à ce titre, le fondement majeur de l'échange » (Lebrun, 2010:104). C'est ainsi que la rencontre de l'altérité (au moyen des images, vidéos etc.) peut mettre en cause l'identité de l'apprenant iranien qui

ne peut pas conserver son identité sociale et culturelle face à une autre identité (Les Français aiment goûter le vin.). De manière générale, les étudiants semblent particulièrement surpris par les différences qui peuvent exister entre leur culture et celle des Français. Alors, il importe d'être très attentif au fait que d'un côté, l'image de l'Autre et sa culture peut être réduite à des pré-discours (stéréotypes et représentations) projetée par les logiciels éducatifs de langues étrangères et donc donner des représentations superficielles à l'apprenant, de l'autre côté, au contexte pluriculturel iranien qui rend plus difficile le processus d'apprentissage culturel d'une langue étrangère. Il est à souligner que dans la société iranienne, les valeurs et les pratiques culturelles et sociales ne sont pas les mêmes qu'à l'Occident, et les convictions idéologiques et religieuses peuvent se différer d'une région à l'autre. En s'appuyant probablement sur des convictions morales et religieuses certains éléments culturels français dans le logiciel éducatif ou d'autres documents comme la présence des boissons alcoolisées (prendre du vin, serrer la main d'une femme etc.) par exemple peuvent ennuyer les apprenants et susciter des représentations négatives. Alors que ces éléments culturels paraîtront parfaitement anodins et motivants pour d'autres apprenants d'un autre pays.

Nous avons constaté des représentations négatives, des réactions de résistance ou de refus des étudiants envers quelques éléments culturels français ou peut-être des « chocs culturels ». Par exemple, dans une scène du film introduit dans le dispositif, le type de la salutation des acteurs à la française a soulevé des polémiques. Alors, en considérant la culture des apprenants iraniens enracinée dans les valeurs et les pratiques culturelles où la salutation est strictement réglée entre les hommes et les femmes, il est certain que la présentation de l'objet culturel est bien plus problématique et difficile que celle de l'objet langue dans le contexte multiculturel iranien. L'utilisation des multi-médias peut ainsi augmenter des tensions ou diminuer des malentendus interculturels par la perception. Donc, il est indispensable d'opérer des sélections dans les informations à présenter et à enseigner. Mais, on ne peut en introduire dans les logiciels éducatifs (du FLE) que des morceaux ou extraits, objets de la vie quotidienne etc. acceptables dans le contexte multiculturel iranien. Pour H. Holec (1988: 108), « enseigner la civilisation d'une communauté conduit inévitablement à en faire une présentation fragmentaire, incomplète, déformée au point d'en être caricaturale parfois ».Cependant, « sélectionner des documents ne permet pas de résoudre le problème de leur représentativité. Les représentations sont parfois faussées. Ceux qui causent des situations de malentendus et de conflits culturels ». (Conseil de l'Europe, 1996 :45 cité par Beacco, 2000 : 116)

Alors que nous sommes « dans un monde qui n'a pas changé ni de taille ni de nature, mais dont les représentations spatio-temporelles se contractent toujours plus » (Serres, 2001 cité par Bouchez, 2010 : 7). Il serait nécessaire que les outils multimédias prennent en compte l'étrangeté de la langue étrangère pour les différents contextes culturels afin de ne pas provoquer des attitudes négatives qui peuvent bloquer le processus d'enseignement/apprentissage.

3.3. La culture comme « savoir-être » ou discours interculturel du logiciel

Comme nous l'avons aperçu, la « culture anthropologique » peut seulement offrir aux apprenants très peu de moyens pour comprendre la culture étrangère afin de pouvoir agir dedans. Puisque, même la description d'une culture étrangère n'apporte aucune aide représentationnelle, à notre avis, à sa perception et sa compréhension si l'apprenant n'arrive pas à comprendre la signification et le sens qu'elle a aux yeux de ceux qui la vivent. L'objectif d'enseignement d'une langue étrangère serait donc, selon M. De Carlo (1997 :27), « non pas de cumuler les connaissances sur l'Autre mais d'offrir aux apprenants les moyens d'organiser leur discours de façon cohérente et interagir facilement avec des étrangers – il est aussi et surtout formatif, à savoir développer le sentiment de la relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente ». Le problème d'incompréhension de l'Autre vient de ce fait que chacun de nous « considère sa culture comme une norme parce qu'il s'y trouve immergé, parce qu'il y a reçu ses inculcations fondamentales au cours de sa prime éducation ». (Dumont, 2008 :187). Il est donc normal que pour un apprenant iranien, dans sa rencontre directe avec la langue et la culture française, celle-ci revête le sens de la bizarrerie et de l'incompréhension. Par exemple, chez les Français, le chien est un compagnon fidèle, alors que chez d'autres cultures c'est un bon gardien ou une saleté, etc. C'est ainsi que chaque société a des usages diversifiés de langue, des relations, des modes de vie, des représentations et des interprétations différentes du monde, et donc des autres cultures. Et si les cultures diffèrent selon les sociétés, on peut remarquer à l'intérieur d'une même société que des représentations et des interprétations sont aussi loin d'être homogènes et cohérentes comme c'est le cas de la société iranienne. Louis Porcher (2003) s'appuie sur le concept d' « universels-singuliers ». Il s'agit, en effet, des phénomènes qui sont présents dans toutes « les cultures, mais que chacune d'entre elles interprète à sa manière comme : l'espace, le temps, la nation, la famille, l'amour, la religion, etc.».

Et quand il s'agit de l'enseignement d'une langue (étrangère), on ne transmet pas uniquement du « savoir-faire », mais également du « savoir-être » qui permet à l'apprenant de décrypter et puis pratiquer des règles et des lois d'une société. Connaître l'« Autre » et vivre comme « Lui » est un objet/vecteur d'enseignement/apprentissage d'une langue. Alors, apprendre une langue étrangère c'est « communiquer [avec l'autre], c'est mettre en commun. [...] mettre en commun ce que l'on est et ce qu'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonistes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se reconnaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité. » (Galisson, 1997 :149). Partageant le constat que fait Vincent Louis (2007 :126), l'on peut dire que « l'interculturel ne constituait nullement une compétence à part entière ni ce substitut contemporain à la compétence culturelle des années 80 qu'elle a pu être : elle est cette dimension supplémentaire de la composante culturelle de la compétence à communiquer qui permet justement de favoriser l'intercompréhension et l'ouverture à l'autre ».

3.3.1. Les éléments interculturels

Notre expérimentation révèle que le discours interculturel du logiciel utilisé n'a pas pris en considération : - **L'interculturel sexuel :** Dans la société multiculturelle iranienne, la culture des filles n'est pas identique à celle des garçons (la non-mixité, les comportements sociaux, les relations, les vêtements, les rôles sociaux, etc.) et la vie personnelle reste un sujet sensible ;

- **L'interculturel générationnel :** Sur le plan de se présenter et des apparences des Iraniens. Malgré des normes nationales, d'une région à l'autre des apparences peuvent changer : les bienséances, les convenances, les manières de se comporter dans la société (façon de se saluer, façon de prendre la parole dans les conversations (respect générationnel selon les âges), la mode (la façon de s'habiller (vêtements, coiffure, couleurs, etc.) (Tableau 18) varient entre hommes et femmes, adultes et enfants, chacun des deux groupes ne dépassent pas ses limites, et un respect mutuel s'impose, etc. C'est ainsi, franchir une limite est considérée comme une anomalie au sein de la communauté et susciter des réactions négatives ;

- **L'interculturel religieux :** Dans un pays multi-religieux, on peut dire que croyant ou athée (il faut souligner que chez la majorité des populations, être non-croyant n'a pas la signification occidentale : peut-être on n'est pas pratiquant mais on est croyant), toute personne est influencée par des traditions culturelles et religieuses de sa région ce qui sont profondément enracinées dans la mémoire individuelle et collective. On constate que dans

cette société, les valeurs sociales et même les comportements individuels et collectifs se manifestent à travers les pratiques culturelles et même linguistiques. Chez les musulmans, par exemple, la conscience de la présence divine est très prégnante et influence toute la vie des gens dans la journée, les pratiques culinaires (les musulmans ne mangent pas le porc, etc.), les fêtes (ramadan, etc.), et même les tenues vestimentaires, etc. On s'aperçoit bien que la religion est omniprésente dans la vie quotidienne des gens et guident ainsi leur représentation du monde et d'au-delà. La majorité des apprenants de notre échantillon (90%) ne connaissaient pas les fêtes religieuses des Français (il faut aussi rappeler que le sujet de la religion est très sensible dans le contexte) et 63.4% n'ont pas trouvé de ressemblances culturelles entre deux cultures (L1 et L2). (Tableau 19)

Il est à noter que pendant l'expérimentation pour la majorité des étudiants, la langue et la culture françaises se limite à la France sans hétérogénéité culturelle. Pour nous, il n'était pas question de tenir compte des identités régionales. L'importance a été d'abord l'identité collective française permettant aux étudiants de se référer à un groupe national.

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Oui	4	13,3
	Je ne sais pas	10	33,3
	Non	10	53,4
	Total	30	100,0

Tableau 18 : Réponses à la question : « Vous vous habillez comme les français? »

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Oui	4	13,3
	Un peu	7	23,3
	Non	19	63,4
	Total	35	100,0

Tableau 19 : Réponses à la question : « Avez-vous trouvé des ressemblances culturelles avec les français ? »

Les observations faites ont permis de voir que les étudiants procèdent souvent à des représentations collectives et individuelles face à la langue française et sa culture. Nous remarquons que 13.3% des étudiants pensent qu'il y a des ressemblances culturelles entre les deux cultures, (le mode de vie, les loisirs, etc.). Il n'y a pas le moindre doute que cette appartenance culturelle des apprenants (13.3%) s'enracine, dans une collectivité sociale mais elle est vécue de manière individuelle et subjective, c'est ce qui permet à chaque individu d'avoir sa propre « identité » qui n'est pas forcément cohérente avec sa communauté. Pour cela, ils voient des ressemblances culturelles. Comme le dit Amin Maalouf (1998 :16 cité par Zajac, 2010 : 193) : « Mon identité c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne ». Donc, il est important de tenir en compte les deux éléments de chaque identité : celui de l'esprit collectif, c'est-à-dire l'identité culturelle et collective d'une communauté (religion, famille, etc.) et celui de subjectivité qui permet à l'individu de sentir et vivre ses différentes appartenances par rapport à sa communauté.

3.3.2. Les perceptions des différences culturelles

Une autre question portait par ailleurs sur les perceptions des différences entre la culture des apprenants et la culture française. Il s'agissait d'évaluer ces différences sur une échelle de cinq degrés allant de très peu de différences à des différences importantes en passant par aucune différence. Le pourcentage des répondants estimant qu'il existe quelques différences ou des différences importantes est plus élevé pour la culture de langue française (80%). De ces résultats, on peut déduire d'une part qu'il n'existe pas, aux yeux de notre échantillon, une familiarité (malgré les représentations assez positives au début de la formation) avec la culture française, et d'autre part que leurs cultures n'ont pas de tendance à fusionner avec des éléments de référence issus de la culture française, ce qui causait une sorte de résistance ou de conflit identitaire. Cependant, ils aimaient savoir plus sur la culture française.

Les questions portant sur la perception de la langue, des locuteurs et de la culture française offraient toutes un choix de cinq réponses, allant d'une perception très positive à une perception très négative en passant par une perception neutre, ni positive, ni négative. 63,4% de nos apprenants ont une perception positive ou très positive de la langue qu'ils étudient. Toutefois, après l'introduction des extraits des films dans le dispositif la culture française obtient de pourcentage moins élevé (36.6%) que la langue elle-même. Si la langue française atteint des scores (63,4% de perception positive et très positive), le pourcentage de répondants qui perçoivent les francophones de façon positive ou très positive est nettement plus faible (20%). Ces résultats soulignent l'importance d'aborder, le rôle des représentations, surtout en

ce qui concerne les représentations envers des locuteurs. Ce qui peut se traduire comme un risque, lorsque vient le temps d'établir un contact réel et direct avec un locuteur de la langue française.

Nous sommes parti du principe que cette variabilité des perceptions entre les apprenants peut constituer un terrain favorable pour les engager dans un processus de réflexion et de partage dans la langue et culture françaises. Mais nos étudiants en sont-ils aussi convaincus que nous ? À l'affirmation chaque étudiant possède une perception collective et individuelle de la culture française. Par exemple, S 16 : « Partager ces différentes perceptions avec mes camarades m'aide à mieux comprendre la culture et la langue que j'apprends ». Un taux de (36,7%) des répondants est d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'en effet, ce partage de perceptions les aide à mieux confronter avec l'étrangeté de la culture française. Le pourcentage relativement élevé de ceux qui sont neutres ou en désaccord (63,3%) semble nous indiquer que ce partage n'est pas automatiquement perçu comme positif et que nous devons donc nous interroger sur l'origine de cette représentation négative.

3.3.3. De l'interculturalité à transculturalité

Comme nous avons constaté les représentations de notre échantillon ne montrent pas d'évolution remarquable. En analysant les entretiens et les questionnaires, nous allons tenter d'expliquer la difficulté de partir de la pluralité culturelle des apprenants pour amener, de l'interculturalité (acceptation de l'Autre), à une transculturalité (dans le sens d'une modification de leurs représentations), qui passe par une confrontation avec la culture française. Cette confrontation implique des tensions, voire des conflits intérieurs (psychologique et identitaire) ou extérieurs (avec le reste du groupe). Pour la majorité des étudiants la démarche d'apprentissage de français signifie s'initier aux règles de la vie sociale françaises et les respecter alors que pour eux comme musulmans, par exemple, qui n'ont pas le droit de manger du porc ou de prendre du vin, c'est un grand défi. Le contenu de logiciel et puis des documents intégrés dans le dispositif ont préconisé une « décentration » de l'apprenant par rapport à sa culture d'origine et une compréhension de l'« Autre » et puis se mettre à la place de « Lui ». Dans ce cas, leurs appartenances culturelles et religieuses restrictives qui forment leurs représentations identitaires se trouvent en conflit avec cette nouvelle identité. La difficulté réside comme l'explique Renaud Dumont (2008 :187), « dans sa propre perception de soi ». Ce qui est ignoré dans le logiciel éducatif du FLE utilisé. (Tableau 20)

		Effectifs	Pourcentage valide
Valide	Oui	0.0	0,0
	Non	30	100,0

Tableau 20 : Réponses à la question : « Vous avez trouvé quelque chose concernant votre région ou votre pays ? »

L'enquête cherchait également à mesurer l'intérêt que les apprenants accordent à l'expression de leur propre culture dans le processus de découverte de la culture française. Cette évaluation peut refléter une importance capitale pour mesurer et surtout valider la mise en œuvre d'une pédagogie qui accorde une place stratégique à l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'énoncé : « Pouvoir exprimer et partager ma propre culture est-il nécessaire pour pouvoir découvrir la culture française ? » proposait un choix de cinq réponses allant de tout à fait d'accord à tout à fait en désaccord en passant par une position neutre, ni en accord, ni en désaccord. Il est intéressant de noter que 13,3% des étudiants se déclarent neutres sur cette question (10%) ou carrément en désaccord ou tout à fait en désaccord (6,7%). 70 % des étudiants souhaitent pouvoir parler de leur propre culture en français.

On retrouve un besoin encore plus significatif dans les réponses des étudiants à l'affirmation : « Dans un logiciel de langue étrangère, il est important de parler de mon propre héritage culturel ». 13.4% des étudiants se déclarent en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cette assertion. La majorité des étudiants se déclarent d'accord (23.3%) ou tout à fait d'accord (63.3%). La volonté de découvrir sa propre culture en français (86,6%) nous montre que l'étudiant iranien cherche à s'identifier tout d'abord comme une identité, et puis se différencier de la culture étrangère, en restant sur son identité. Les propos des étudiants de notre échantillon affirment qu'ils cherchaient quelques choses concernant leur culture (des similarités notamment) dans le logiciel utilisé. Il semble qu'ils ont besoin des « réglages identitaires » (de Singly, 2003 cité par Zarate, 2008 : 177) qui « ne sont pas nécessairement des renoncements irréversibles à des espaces-temps intérieurs, mais l'affirmation contrôlée d'une singularité et d'une individualité qui forge une identité fluide ». La différence demandée par les apprenants, selon Abdallah-Pretceille (2010 : 12), sert, « non pas à attribuer une identité mais à identifier. Elle répond à une volonté de marquage. A travers cette opération de marquage et de stigmatisation, il s'agit d'établir des frontières et des distances

qui elles-mêmes servent à justifier l'exclusion ». Alors que comme nous le rappelle Paz cité pas De Carlo (2003 :59) : « Comprendre les autres est un idéal contradictoire : il nous demande de changer sans changer, d'être un autre tout en étant nous-mêmes ».

Pour les apprenants, la première phase à franchir c'était de reconnaître que leur culture n'est pas plus logique et universelle que la culture étrangère. Alors que comme nous avons déjà expliqué, sur le terrain iranien, il y a plusieurs cultures régionales et le contexte iranien est marqué par la pluralité des langues et des cultures. Ils ont, à quelque degré que ce soit, une certaine expérience du plurilinguisme et pluriculturalisme. Cependant, les apprenants qui s'y trouvent, n'arrivent pas toujours à assumer cette pluralité. Tout cela n'est que l'affirmation que dans le contexte multiculturel iranien, l'identité ne peut être que plurielle avec un espace de conflit des valeurs locales. Donc, selon Castellotti (2009-b : 71) : « l'objectif n'est donc plus d'enseigner UNE culture, mais d'apprendre à gérer des situations de pluralité culturelle, voire de construire des parcours interculturels ».

Les résultats de notre étude montrent l'absence méthodologique d'une approche interculturelle dans le logiciel du FLE utilisé. Ce qui cause les difficultés aussi linguistiques que culturelles et provoque un profond sentiment d'incompréhension et d'insécurité chez l'apprenant quand il se trouve devant le logiciel. Les entretiens réalisés et les réponses au questionnaire auprès des étudiants révèlent un certain nombre de besoins culturels exprimés de manière explicite (80 %) et implicite (20%). Ils dévoilent, en outre, les problèmes d'incompréhension culturelle que les apprenants rencontraient fréquemment lors de l'utilisation des matériels et notamment pendant l'expérimentation faite. 66.6% des étudiants ont trouvé le logiciel intéressent et motivant (notamment son côté multi-média) mais pas forcément catalyseur d'apprentissage (40%) et 86.6% aimaient trouver dans le logiciel quelque chose de leur pays. À la suite, nous allons commenter le besoin d'une approche interculturelle dans le logiciel éducatif de langue étrangère.

3.3.3.1. Construire l'image de l'Autre, mais aussi de soi pour commencer l'apprentissage

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons constaté que le logiciel utilisé n'a pas pu provoquer des interactions franco-iraniennes ou des réflexions socio-culturelles bénéfiques pour des étudiants, ce qui a empêché leur développement interculturel et incité des représentations erronées et négatives envers la culture française. Alors que « l'apprentissage engage l'identité sociale de l'individu et la modifie. Apprendre c'est changer » (Perriault, 2002 : 24), mais il ne faut pas toujours attendre des changements sans résistance. Le souci des apprenants débutants dans le dispositif a été plutôt l'apprentissage des règles grammaticales et

des éléments linguistiques que les éléments culturels, mais pour ces apprenants, il est fascinant de comprendre comment l'on peut parler de l'autre « sans en avoir l'air », comme nous l'indiquent la majorité des apprenants interviewés. L'apprenant iranien a besoin du temps et d'explications afin de pouvoir progressivement se libérer un peu de sa propre culture, mais il ne peut pas renoncer à son identité. Faut-il chercher le problème et la solution dans sa propre identité ?

Nous croyons qu'une étude comparative, dans la première étape, de deux cultures (L1 et L2) peut constituer un point de départ, une source de réflexion et d'informations motivationnelles. Une approche de deux cultures par le logiciel permettrait de de faire de cette matière un objet d'observation, d'analyse et de réflexion sur l'Autre et sur Soi-même et de développer en plus de la langue étrangère, son esprit d'ouverture et d'analyse. Par exemple, la présence des éléments connus de son propre pays et sa culture en français est un atout motivant, ce que nous avons testé dans le dispositif. Le prolongement des activités inter-culturelles a légèrement évolué l'ouverture intellectuelle des apprenants. Il faut donc partir de la culture de l'apprenant en faisant parler de sa propre culture en langue étrangère. Le décor du logiciel planté dans son pays permettrait à l'apprenant la valorisation de sa propre culture locale (Zarate, 1995) et de devenir ainsi un médiateur (Mangiante, 2004, 2006-a, 2006-b) représentant sa culture. Les avantages multi-média (comme l'image, la vidéo etc.) de logiciel peut favoriser l'accès à l'implicite et aux codes culturels de deux cultures en parallèle. C'est ainsi que selon Auger & al, (2009 : 210), « pouvoir interpréter l'image d'un pays est une porte d'entrée dans la culture de l'Autre ».

Le logiciel éducatif de langue étrangère doit parler de l'apprenant, de sa famille, de sa vie quotidienne, de sa culture et de son pays etc. C'est ainsi qu'il apprend à s'identifier en se différenciant de l'Autre (de la culture étrangère). On sait bien que les apprenants apprécient dans les cours en général de parler d'eux-mêmes et de ce qu'ils connaissent ce qui ouvre la conversation et la communication. Et « en réunissant les deux orientations pédagogiques, l'une fondée sur la présentation des similitudes, sur des valeurs universelles, l'autre sur les caractéristiques propres à une culture, on prend véritablement en charge l'interculturel en partant des affinités avant d'aborder les spécificités » (Gruca, 2010 : 77). Alors, un logiciel de langue étrangère doit être perçu comme un « outil de médiatisation interculturelle » en principe entre la culture cible et celle(s) des apprenants/utilisateurs. Par les activités qu'il propose, le logiciel doit contribuer à former les apprenants au niveau linguistique, culturel et interculturel. En effet, il devrait être non seulement un outil d'acquisition de langue mais également un espace de réflexion interculturelle afin de permettre aux apprenants/utilisateurs

de franchir le seuil d'acculturation. On appelle l'« acculturation le processus par lequel l'individu s'adapte progressivement à la culture cible, sans pour autant abandonner son identité et sa culture d'origine » (Narcy-Combes, 2005 : 83) et par « la construction de l'autre, essentiellement par l'utilisation de désignant identitaires » (Auger, 2011 : 316) qui permet un apprentissage interculturel. C'est ainsi, il faut mettre au centre des activités et des exercices linguistiques des logiciels éducatifs des langues étrangères la découverte culturelle et la réflexion interculturelle. Cela signifie que l'enseignement des langues assisté par ordinateur ne peut être réduit à l'enseignement linguistique ou culturel de langue étrangère. Et « la compétence interculturelle se présente alors comme un pont, et celui qui l'exerce est un passeur ». (Dira M. Thomas, 2000 : 20 cité par Wamba, 2010 :195). On peut dire qu'« une langue est avant tout un instrument d'expression de soi et de sa culture et un outil de socialisation et donc de rencontres interpersonnelles » (Ibid. : 196). Une sensibilisation à l'interculturel par le logiciel éducatif de langue peut « aide l'apprenant à se mettre en recul par rapport à sa propre culture et à mieux apprivoiser la culture étrangère ». (Chevalier, 2011 : 111)

Il faut signaler que la démarche interculturelle, comme nous l'avons dit, n'est pas seulement une comparaison entre deux cultures (L1 & L2). Elle est une démarche, comme nous rappelle Windmüller (2011 : 20), « une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même ». Ce qui peut favoriser, le « transculturel c'est-à-dire la traversée d'une culture à l'autre » (Forestal, 2008 : 394). L'interculturel se manifeste selon Verbunt (2005 :417), « non seulement par le contact et la rencontre avec l'Autre « l'étranger », par la découverte de sa culture, mais aussi par la prise de conscience de ses particularités et de ses différences ». Elle contribue donc, comme l'explique T. Nikou (2002 :108), à « doter l'apprenant d'une compétence culturelle [qui] lui permettra de parler de sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences pour pouvoir communiquer efficacement. » On peut dire que toute démarche de transfert des connaissances inter-culturelles devrait prendre en considération la cohérence culturelle de chaque culture c'est-à-dire montrer et expliquer à l'apprenant pourquoi une donnée culturelle peut être acceptée ou rejetée. Il faut une « prise de conscience interculturelle à savoir la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle » (Himeta, 2011: 135). Cette « prise de conscience interculturelle » (Ibid.) permet à l'apprenant de se mettre à la place de l'Autre et de s'approcher à sa manière

de raisonnement, et donc chercher à comprendre pourquoi et comment il perçoit le monde et sa réalité. Notre recherche montre bien que le logiciel éducatif (du FLE) avec « une tendance universaliste » présente une image culturelle très maigre de la France sans prendre en considération la culture des apprenants iraniens. Dès lors, l'enjeu, n'est pas de proposer des activités pédagogiques à base de la culture étrangère dans les logiciels éducatifs de langues mais d'introduire une didactique interculturelle (de la culture de l'apprenant vers la culture étrangère) permettant la compréhension réciproque et non seulement des descriptions des éléments culturels, ceci implique, selon Abdallah-Pretceille et Porcher (1996 cité par M. Denis, 2005 : 42), de s'appuyer sur « une épistémologie de la complexité et non de la simplification ».

Au fil de ces dernières années, les logiciels de langues étrangères ont évolué techniquement et aussi ont intégré les apports théoriques et méthodologiques de la réflexion didactique (approches communicatives) mais ils n'ont pas pu jusqu'à maintenant véhiculer les représentations culturelles, identitaires, sociales des sociétés dans lesquelles ils vont être utilisés. On peut dire que les logiciels universalistes des langues basés sur des « méthodologies d'enseignement [...] à portée universelle » (Beacco, 2008 : 9), dans lesquels il y a une « absence de sensibilité à la variété des cultures éducatives » (ibid.), n'ont pas pris en compte comme but pédagogique primordial les caractéristiques de la langue et culture de l'apprenant, culture qu'il faut entendre à la fois au sens classique du terme, c'est-à-dire « culture cultivé » (histoire, littérature, arts, etc.) et au sens anthropologique (pratiques de la vie quotidienne). La rencontre avec Soi dans la langue de l'Autre par le logiciel éducatif ne peut qu'éviter tout conflit identitaire et aider l'apprenant à la construction d'une réflexion interculturelle et d'une identité plurielle plus ouverte. Donc, il faut qu'un logiciel de langue suscite chez l'apprenant une « capacité à s'intéresser à » (Demougin, 2008) l'Autre en lui permettant d'intérioriser d'abord sa propre culture. Il semble que les logiciels éducatifs de langue étrangère doivent permettre à l'apprenant/utilisateur un perpétuel va-et-vient entre sa propre culture et celle de l'Autre. Tout cela dans une démarche qui consiste, selon Castellotti (2009-b : 68), à « s'interroger sur les façons dont on perçoit les ressemblances et les différences, dont on catégorise les autres et soi-même, dont on peut partager ou confronter ses représentations, en visant des objectifs assez largement différenciés selon les publics et les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'apprendre le français, leurs occasions vraisemblables d'usages du français, avec cependant toujours l'idée fondamentale de se décentrer, de réfléchir sur soit tout en se posant des questions sur les autres. » Car, « c'est notre regard qui

enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer ». (Maalouf, 1998 : 29 cité par Zajac, 2010 : 194)

On peut dire que la culture française envisagée dans les logiciels éducatifs du FLE pour les contextes différents est très artificielle, et la culture des publics visés est réellement absente, or il n'y a pas une dimension interculturelle qui nécessite « la mise en commun de ce que l'on est, ce que l'on sait, la (re)connaissance de soi, les ressemblances et les différences devant les Autres » (Guillén Diaz & al, 2007 : 186). Dans un dispositif médiatisé, le logiciel de langue étrangère occupe une position particulière, notamment quand il est « prêt à l'emploi », donc il faut qu'il soit comme un médiateur interculturel que son rôle est de montrer les liens sociaux de deux culture en initiant l'apprenant à une lecture dynamique de deux réalités sociales (culture cultivée et partagée), celles de la langue qu'il apprend, et, par effet retour, à celles de la réalité qui est proche et compréhensible. A cet égard, un logiciel éducatif ne doit pas être considéré comme un simple outil technique « à potentiel cognitif » mais aussi comme un espace virtuel interculturel au sein duquel les relations interculturelles doivent être présentes.

Le discours du logiciel doit avoir pour objet pédagogique essentiel non seulement la langue étrangère dans sa totalité mais plus particulièrement le monde de l'Autre en considérant la réalité culturelle de son utilisateur. La didactique interculturelle dans les outils pédagogiques ne doit pas donc être considérée comme un objectif en soi mais comme un moyen efficace de résoudre les difficultés et contraintes des cultures (L1 et L2) pour un public hétérogène. Alors, un logiciel de langue (dans notre cas FLE) doit tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants dans un contexte donné et « doit être adaptable dans le monde entier à tous les usagers qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou seconde ». (Morin, 2009 : 25)

3.3.4. Image de la francophonie

Nous avons perçu que le logiciel utilisé n'a pas accordé une place ni à la culture iranienne (il n'y a aucune référence à la diversité linguistique et culturelle et la pluralité sociale et religieuse du pays) ni à la francophonie. Les apprenants n'ont pas goûté vraiment selon Klett (2010), « ni à la richesse de la francophonie ni à son originalité ». Il faut rappeler que les apprenants iraniens ne sont pas francophones mais ils sont en trains de devenir francophones. Les étudiants de notre recherche ont confirmé que tout au long de formation avec le logiciel ils n'avaient pas constaté des informations ou des connaissances concernant les Français ou d'autres choses qui marquent la vie des Francophones. Alors que la langue

française peut être l'instrument idéal pour découvrir la diversité culturelle et linguistique du monde francophone. Il est à noter que la plupart des logiciels éducatifs du FLE avec « une tendance universaliste » n'offrent pas aux utilisateurs/apprenants la possibilité d'une ouverture ni à la culture française et ni aux cultures francophones. Donc, comment peut-on mesurer les représentations que les apprenants se sont fait de la notion de la culture française et francophone et de leur propre culture ?

Dominique Rolland (2006 :44) propose d'intéresser aussi les apprenants sur le monde francophone comme une richesse. Il explique ainsi : « une façon d'entrer dans la francophonie, c'est ouvrir devant soi une carte du monde comme un explorateur se préparant à l'aventure et tenter de comprendre ainsi la réalité de cette notion ». Cette proposition de la découverte du monde francophone peut permettre aux apprenants iraniens dans la première étape de savoir que le Maroc, la Tunisi, la Belgique, la Grèce, la Roumanie, la Bulgarie ou l'Albanie sont francophones au même titre que le Canada et puis de se repérer ainsi par rapports aux autres francophones. Ce qui pourrait favoriser une réflexion multiculturelle sur le monde francophone qui n'est pas uniforme et façonne une mosaïque linguistique et culturelle.

La notion de francophonie dans le logiciel éducatif du FLE aurait l'avantage de permettre aux apprenants de former une vision partagée (les ressources culturelles et affectives) avec les autres francophones afin de (re)voir ensemble et autrement le français. C'est ainsi que la francophonie peut devenir un outil d'analyse d'intercompréhension ou « chacun colore le français à sa façon » et que le français est « une langue à facettes » et que la francophonie qui selon Rey, (2007 :17) : « fait d'abord abstraction des lieux, des statuts sociaux et des situations de communication, notion qui peut recourir à un modèle unique, à une norme nécessaire à l'apprentissage mais qui, par l'idée de partage, remet en valeur ces éléments », est également un « espace privilégié de lecture des identités et des altérités » (Gohard-Radenkovic, 2004-b : 8). Dans ce sens, Luc Collès (2009 : 143), montre que « la francophonie entraîne la réflexion et la participation effective de l'élève. En analysant ce qui le rapproche et le rend différent de l'Autre, celui-ci arrive à construire son identité propre et à mieux percevoir l'altérité ». Mais, rares sont les logiciels du FLE qui offrent aux apprenants des contenus permettant la réception de la francophonie dans sa diversité.

L'intégration des thèmes francophones et non uniquement « franco-centrés » dans les logiciels du FLE semblerait utile et indispensable. Ce qui peut fonder un dialogue interculturel francophone et favoriser la co-construction d'une nouvelle identité plurielle. Donc, il faut « faire vivre les identités francophone » (Cuqu & Chardenet, 2010 : 1) qui « ouvre la porte sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des

valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre » (Gohard-Radenkovic (2004-b : 8), ce qui « s'interprète comme la nécessité d'activer les différences dans la mosaïque de la francophonie, affirmation identitaire où chaque identité dans sa différence s'affirme qualitativement par sa présence, ses évolutions, voire ses contradictions » (Rouxel, 2010 :51). Donc, la présence des thèmes interculturels francophones dans lesquels les apprenants peuvent s'engager, favorise le développement de la motivation chez eux.

Nous pensons que les méthodologies utilisées dans les logiciels éducatifs du FLE ont donc besoin d'être renouvelé par une meilleure prise en compte de la culture locale et francophone. Un logiciel éducatif de langue n'est pas seulement un outil pédagogique pour transmettre une somme de connaissances linguistiques soumises ensuite à évaluation, il devrait cultiver et développer chez son utilisateur la capacité de « s'intéresser à » la culture française et francophone et lui permet de « se confronter » à la relativité de sa propre culture, ce qui l'aide à « renverser le regard » pour analyser, comme le dit Castellotti (2009-b : 70), « ce que l'on perçoit des manières dont les autres nous voient ». On peut conclure que la francophonie comme un espace interculturel peut aider l'apprenant à se construire dans le respect de sa propre identité et de celles des autres francophones. Alors la francophonie devrait avoir une place privilégiée comme la culture d'apprenant dès le début de l'apprentissage et devrait être intégrée dans les logiciels éducatifs du FLE.

4. Adopter ou/et Adapter le logiciel éducatif ?

Les résultats de notre expérimentation permettent de dire que l'introduction du logiciel éducatif comme un outil numérique, dans un cours du FLE en présentiel et médiatisé dont l'objectif essentiel a été l'enseignement de la langue et culture françaises, est bien perçue globalement comme une innovation et une nouvelle expérience par les apprenants dès le début de la formation et nous avons remarqué une évolution de leur représentation envers des nouvelles technologies éducatives (Figure 57). Cependant, ils paraissent très méfiants pour accepter que le logiciel éducatif peut être un moyen d'apprendre le français. Ils ont confirmé que la possibilité multimédia (vidéo, image, etc.) est un avantage dans l'utilisation du logiciel, mais, il était difficile d'apprendre le français tout seul (Tableau 8). Et puis, le logiciel utilisé n'a pas permis aux apprenants de notre échantillon de construire leurs connaissances culturelles/interculturelles en proposant des activités intéressantes et motivantes profitant de la « multiréférentialité et de la multicanalité » de l'outil informatique. C'est évident que le

logiciel n'a pas prévu des activités et des exercices grâce auxquels l'apprenant pouvait apprendre des éléments nécessaires lui permettant de s'approcher de la culture française/francophone et d'approfondir ainsi ses connaissances interculturelles. En utilisant le logiciel et puis les documents comme extraits des films, les apprenants sont placés devant des connaissances culturelles étrangères qui ont donné lieu à des commentaires, suscitant des réactions et ont donc construit ou activé des représentations négatives. Nous avons perçu que la représentation des apprenants de l'« Autre » est largement due à l'influence des extraits des films introduits dans le dispositif. Ils faisaient, dans la plupart des cas, référence implicitement ou explicitement à leur représention initiale et aux scènes des films, quand on les interroge sur leur vision de la France, des Français et des Francophones. Le niveau de leur prise de position négative, prend un peu de recul vis-à-vis de la culture étrangère à partir des explications de tuteur. Néanmoins, cette légère évolution des représentations ne mène pas forcément et automatiquement à une distanciation des apprenants par rapport à leur valeur culturelle. En ce qui concerne la forme des activités ou des exercices du logiciel utilisé : les apprenants n'ont pas rencontré des exercices présentant de forts contenus culturels/interculturels ou des exercices de communication orale permettant de pratiquer leur savoir-faire.

Malgré les limites de cette expérimentation (la durée courte et le nombre limité d'échantillon), nous avons pu mettre en avant l'intérêt que peut représenter l'utilisation d'un outil informatique et d'un logiciel éducatif du FLE chez notre jeune public : une sorte de sensibilisation (Figure 56). À l'issue de cette étude, il paraît évident que cet outil a le potentiel de motiver pour un certain temps les apprenants, mais il ne peut répondre à leur besoin dans le processus d'apprentissage. Nous reformulons ces besoins sous deux manques principaux dans le logiciel utilisé par notre échantillon : incompatibilité avec leur culture d'apprentissage et incompatibilité avec leur culture locale/nationale. Ceux qui montrent que pendant des années des méthodes et des matériels pédagogiques ont été importés et utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et notamment du FLE dans le pays sans que la question de leur adaptation au contexte pédagogique et multiculturel iranien soit posée et discutée. Pour notre part, le logiciel n'a pas pu constituer une réponse satisfaisante à la conception d'un cours médiatisé répondant aux besoins de notre échantillon. On peut dire que ces types des logiciels éducatifs « à tendance universaliste » sont mis sur le marché et vendus sans que soient vraiment connus les contextes socioculturels dans lesquels ils vont être intégrés et utilisés. Poteaux (2000 : 10 cité par Rezeau, 2001) confirme notre parole en disant qu'« on a tendance à associer le concept de nouveauté à des nouveautés tangibles, matérielles,

techniques. [On assimile] une technique à un dispositif sans toujours prendre en compte le contexte éducatif et les personnes qui la font fonctionner en tant qu'usagers ».

Notre expérimentation et aussi les analyses faites au cours de notre recherche montrent que la majorité des logiciels de FLE, sous leurs formes universalistes en particulier, ne peuvent être complètement adaptés au contexte socioculturel iranien. On peut dire que d'un côté, les logiciels éducatifs universalistes (du FLE), se sont destinés par leur nature à une grande variété de publics en prétendant adaptables à tous les contextes sociaux et culturels : on apprend le français avec le même logiciel que l'on soit allemand, ou que l'on soit iranien. On peut s'étonner actuellement du fait que cette démarche perdure. Et de l'autre côté, l'ancrage méthodologique occidental et dominant de la didactique des langues (basé plutôt sur l'autonomie) dans les logiciels éducatifs rend difficile leur adaptation à des contextes orientaux et asiatiques enracinés dans un enseignement traditionnel.

Il est certain que l'Iran n'est pas le seul pays du monde qui est marqué par sa complexité socioculturelle. Les autres pays sont aussi complexes au plan linguistique, culturel et ethnique. Il est bien difficile, à notre avis, de répondre à cette question qu'un logiciel éducatif universaliste peut répondre aux besoins des différents pays marqués par leur mosaïque linguistique et culturelle. Ainsi, pour l'apprenant iranien, l'adoption des logiciels éducatifs importés serait-il le moyen (le plus) efficace pour apprendre une langue étrangère ? Faut-il adapter et/ou adopter un logiciel pour répondre aux besoins du contexte pédagogique et multiculturel iranien ?

Il semble donc nécessaire d'analyser plus en détail le concept d'adaptation ou mieux dire de contextualisation des outils numériques et se demander qui doit adapter à quoi (l'apprenant ou logiciel), en fonction de quels objectifs pédagogique et avec quels résultats. Adapter le logiciel au contexte ou ajuster le contexte au logiciel ? Il est clair que « la première option vient plus aisément à l'esprit, en raison peut-être de la transitivité du verbe contextualiser, que la seconde » (Besse, 2011 : 156). Parce que, « l'intégration réussie des technologies de l'information en éducation passe la réalisation de matériels didactiques adaptés » (Bibeau, 1994 : 202). Dans le cas du FLE pour les apprenants iraniens en proposant des « recommandations contextualisées », c'est plutôt au logiciel éducatif comme un support pédagogique à s'adapter à son public. Alors, il importe de connaître le public dans son contexte socioculturel auquel s'adresse le logiciel éducatif de langues étrangères afin qu'il soit adaptable aux quelques caractéristiques fondamentales de son utilisateur. Pour Blanchet (2009 : 2) le préfixe de « socio- » exige « le besoin pour la didactique d'une focalisation sur les aspects contextuels et notamment socioculturels de l'enseignement-apprentissage. Toute

pratique didactique (et toute pratique linguistique) est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner ».

L'utilisation des logiciels éducatifs du FLE dans le contexte iranien suscite de nombreuses interrogations quant à leur adaptation au contexte, tout particulièrement lorsque le contexte concerné est éloigné pédagogiquement et culturellement de celui pour lequel les logiciels sont destinés. Pourtant nombre de recherches (Castellotti & Chalabi, 2006 ; Defays & al, 2003 ; Beacco & al, 2005 ; Blanchet & al, 2008 ; Blanchet & Chardenet, 2011 ; Puren, 2004 ; Porquier & Py, 2004) montrent que la didactique et les supports pédagogiques des langues étrangères doivent être contextualisés afin de répondre aux besoins des différents contextes. Coste (2007 : 50-52 cité par Larruy, 2010 : 239), souligne que « ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change ». Alors que, la contextualisation de la didactique et les supports pédagogiques est le plus souvent interprétée, comme une adaptation « d'un contexte national à un autre » (Liddicoat & Zarate, 2009), Castellotti et Noriyuki Nishiyama (2011 : 15) croient que la contextualisation est plutôt « comme la reconstruction d'objectifs situés, à partir d'orientations fondamentales explicitées concernant les dimensions linguistiques et culturelles et leur appropriation, en fonction de traditions, de demandes, d'attentes et de besoins différents, de manière à la fois plus diversifiée (à l'intérieur d'un même pays par exemple) et plus transversale (commune à des groupes différents, au-delà des frontières nationales) ». C'est ainsi, le processus de contextualisation avant tout nécessite « une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique, à travers notamment l'étude des pratiques des enseignants et des apprenants et de leurs représentations » (Blanchet, 2009 : 2-3). Alors, afin de contextualiser, il faut construire des logiciels éducatifs de langues étrangères qui prennent en compte les caractéristiques linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles des apprenants/utilisateurs iraniens s'appuyant aussi sur leurs représentations et leurs cultures locales et nationales. Parce qu'il faut accepter que « l'acquisition n'est pas définie par des processus cognitifs universels et abstraits, donc décontextualisés ». (Gajo & Mondada, 2000 : 23)

Les résultats de recherche nous permettent de formuler quelques propositions pour améliorer ces matériels numériques et leur insertion dans les situations d'enseignement/apprentissage du FLE en particulier dans le contexte pédagogique et multiculturel iranien. En effet, les recommandations présentées issues de notre expérimentation dans le contexte iranien peuvent difficilement être généralisées et la rigueur scientifique incite l'étude à préférer des « recommandations contextualisées aux

recommandations généralisantes ». (Legros & Crinon, 2002 : 21 cité par Narcy-Combes, 2005 : 72)

4.1. Adaptation à la culture d'apprentissage des apprenants iraniens

Les étudiants iraniens acquièrent-ils mieux en travaillant à partir de l'ordinateur, de logiciel éducatif, de documents visuels ou sonores ? Ont-ils besoin d'autonomie pour apprendre une langue étrangère ? On sait bien que pour apprendre une langue étrangère l'apprenant doit tout d'abord mobiliser différentes composantes de sa culture. Parmi ceux-ci il convient particulièrement de réfléchir à la culture scolaire, estudiantine qui façonne la manière d'apprendre selon des codes et des références propres aux étudiants. Donc, l'un des enjeux essentiels de l'adaptation didactico-pédagogiques des nouvelles technologies et des logiciels éducatifs en particulier est la prise en compte de la « culture d'apprentissage » (Beacco, 2005 ; Daunay & al, 2009-a ; Castellotti & Chalabi, 2006) des apprenants iraniens. Comme nous avons bien vu, les étudiants arrivent en cours des langues avec un « capital scolaire », représentationnel et méthodologique, relatif à l'apprentissage des langues étrangères en particulier (anglais et arabe). « Ce capital, cette culture d'apprentissage consiste en une familiarité avec un certain type d'approches (Defays, 2003 : 265), « des habitudes de travail, schémas de séance intégrés, des habitus » (Bourdieu, 1979 : 190-192) des utilisateurs/apprenants que le concepteur de logiciel de langue doit connaître et prendre en compte pour chaque contexte socioculturel.

Comme nous avons déjà indiqué, l'héritage historique et culturel d'enseignement du pays a toujours déterminé la structure scolaire et fondé le système éducatif iranien. Dans une démarche centrée sur l'enseignant, l'utilisation de l'ordinateur/logiciel de langue change le triangle traditionnel. Ce changement radical se trouve face à une culture éducative dont l'apprenant iranien ne connaît pas. Les résultats de notre recherche montrent bien que l'utilisation de l'ordinateur/logiciel n'a pas pu vraiment aider à modifier/édifier les rapports entre la culture d'enseignement et culture d'apprentissage traditionnelle afin de permettre aux étudiants de se donner la souplesse indispensable et utile à la construction d'un parcours efficace d'apprentissage. Parce que la culture d'apprentissage des étudiants n'est pas assez compatible avec le nouveau paradigme de l'autonomie. Ils ne connaissent pas l'autonomie alors que l'apprentissage assisté par ordinateur exige une certaine compétence métacognitive. Donc, sans une transition lente des changements des rôles et sans un minimum de précautions pédagogiques et méthodologiques dès le début de l'école et l'apprentissage des langues étrangères, on ne peut pas profiter des potentiels cognitifs des outils informatiques sur le

terrain iranien. Il est aussi nécessaire dans notre approche d'utilisation de considérer les TIC, selon Gerbault, (2010), comme « facilitateurs de l'apprentissage » permettant de garantir l'équilibre entre deux pôles : l'autonomie et l'étayage dans le dispositif médiatisé, ce qui est un préalable dans le contexte pédagogique iranien à un apprentissage efficace favorisant l'évolution des représentations et des pratiques des apprenants, c'est-à-dire la reconnaissance par les apprenants de la légitimité (selon leur culture d'apprentissage) de ces outils numériques dans le cadre de l'apprentissage de langue étrangère.

Cette visée de contextualisation de ces nouveaux supports pédagogiques à la culture éducative d'un contexte précis ne signifie néanmoins pas que le rôle de la technologie éducative consisterait à s'ajuster et à s'intégrer, cent pourcent et de manière complètement fluide et cohérente aux pratiques des utilisateurs/apprenants. Mais, elle doit trouver ce « juste équilibre entre novation pédagogique […] et les pratiques ordinaires » (Berringer, 1995 : 13). C'est-à-dire qu'elle doit proposer de nouveaux dispositifs motivants et intéressants constituant de nouvelles pratiques d'apprentissage plus performantes, sans entrer en opposition et en conflit direct avec la culture d'apprentissage des apprenants iraniens. Une contextualisation de ces outils « à potentiel cognitif » doit se situer sur une médiane entre ces deux pôles (l'autonomie et l'étayage) permettant une compatibilité, acceptabilité culturelle par rapport aux réalités du contexte pédagogique iranien.

4.2. Adaptation au contexte socioculturel des apprenants iraniens

Nous avons constaté qu'entre le discours culturel d'un logiciel éducatif du FLE « à tendance universelle » et le contexte culturel iranien d'utilisation peut exister un réel décalage. L'hypothèse de travail de départ était que le discours culturel des logiciels « à tendance universelle » traduirait les insuffisances, inadaptations de ces outils par rapport au contexte multiculturel iranien, à la situation d'enseignement/apprentissage du FLE dans le pays, et que la qualité d'un logiciel de langue dépendra avant tout de son adéquation avec le contexte socioculturel général dans lequel il sera potentiellement utilisé.

Alors que les logiciels récents du FLE sont généralement favorables à une approche de type communicative et culturelle (L2), nous avons aperçu qu'aucune interrogation n'a été portée sur l'adaptation de cet outil aux particularités du contexte iranien, sur leurs dimensions socioculturelles et sur son impact sur la construction et le développement du répertoire plurilingue et pluriculturel des apprenants iraniens. On a bien vu que dans le logiciel du FLE utilisé comme dans la plupart des logiciels existants sur le terrain, la culture des étudiants iraniens n'existe pas.

Il est à souligner que le thème culturel est difficile à appréhender pour un étudiant iranien qui n'a aucune relation culturelle ou peu de ressemblance culturelle avec les Français et la culture française. Il y a un problème du décalage culturel entre les étudiants et un matériel pédagogique numérique conçu et réalisé dans une autre langue-culture. C'est ainsi, un logiciel éducatif de langue étrangère doit aborder des thématiques qui font écho chez les étudiants, une adaptation à leur besoins actuels. Les étudiants doivent pouvoir reconnaître de qui, ce dont le logiciel parle. Pour cela les étudiants doivent être en rapport avec les références culturelles (L1 et L2). Le logiciel doit adapter à la réalité dans laquelle vit son public, à son contexte socio-culturel. Parce que son public a besoin d'un logiciel en lien avec son environnement, son quotidien. Cet appui sur le contexte de référence des étudiants comme déclencheur-facilitateur de l'apprentissage par le logiciel serve « de tremplin vers la langue cible, qu'il soit valorisé, que l'on en cherche les proximités ou les divergences avec la langue cible ». (Larruy, 2010 : 242)

L'adaptation du logiciel doit prendre ainsi en compte les références de la vie quotidienne de l'apprenant et lui présenter des situations de communication en langue étrangère, par exemple, dans des lieux qui lui sont familiers. Dans ce cas, les activités de logiciel doivent se former autour des « lois de proximité » : « La loi de proximité géographique, de proximité chronologique, de proximité sociale, de proximité psychoaffective ». (Zarate, 1995 :13-15) Parce que « la culture du pays où la langue est enseignée sera valorisée quand :

« 1. Le décor est planté dans le pays de l'élève ;

2. Le pays de l'élève est situé sur un plan international ;

3. La description des réalités locales se projette dans l'avenir ;

4. La description de la culture enseignée universalise les valeurs de la culture locale ». (Ibid.)

Il est nécessaire que les concepteurs des logiciels éducatifs des langues envisagent les apprenants d'un point de vue multidimensionnel, « en tant que sujets psychologiques, mais aussi comme sujets sociaux, ancré dans des contingences historiques et sociales » (Gajo & Mondada, 2000 : 23). Les éléments socioculturels du contexte iranien ne doit pas être considérée comme un obstacle, mais comme un lieu de ressourcement et de départ. Il est nécessaire que le logiciel prenne aussi en considération « l'impact que peut avoir par exemple le statut d'une langue étrangère sur l'environnement et l'entourage social » (Gohard-Radenkovic, 2010 : 263) de l'apprenant/utilisateur.

Donc, la prise en compte du contexte social, familial, quotidien des apprenants iraniens, de leurs centres d'intérêts est un enjeu-clé de la réussite de l'ELAO. Il faut que le logiciel de

langue ait une approche socioculturelle de son public, de sa culture, ses représentations et sa perception du monde pour « tirer parti des différences culturelles entre pays : universalisme ou particularisme ; individualisme ou collectivisme ». (Vaupot, 2010 :181)

4.2.1 Adaptation interculturelle et identitaire

Les résultats de la recherche ont révélé que les étudiants utilisant le logiciel du FLE n'ont pas eu à la fin de la formation une compétence interculturelle, une manière d'entrer en relation avec l'Autre. On peut dire que les logiciels de langues « prêts à l'emploi », à « tendance universaliste », ne sont pas adaptés sur le plan interculturel (L1 et L2) pour le contexte multiculturel iranien. En effet ceux-ci ne peuvent répondre à la nécessité de l'« inter- » qui implique une comparaison culturelle (L1 & L2), un retour sur la culture des apprenants iraniens ce qui leur permet de lire ce qui est « une mise en abyme de sa propre situation » (Berthelot, 2011 : 53). On remarque bien qu'une démarche interculturelle, est ignorée dans ces logiciels. La culture maternelle des apprenants iraniens constitue un facteur primordial et déterminant à prendre en compte pour la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. L'apprentissage médiatisé pour la majorité d'entre eux était une expérience émotionnelle et affective dont le bon déroulement nécessitait de s'appuyer tout d'abord sur leur culture pour éviter tout choc culturel. On peut donc dire que la problématique de l'adaptation de logiciel éducatif de langue étrangère est intimement liée à celle de l'adaptation à la culture locale et nationale des apprenants.

La recherche a montré combien l'utilisation d'un logiciel éducatif du FLE et des documents audiovisuels peut véhiculer des représentations (négatives) et donc une simple exposition à la langue et à la culture étrangères n'est pas suffisante pour provoquer des changements ou d'évolution des représentations chez les étudiants. Parce que le rôle des représentations dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est immense, « elles jouent sur l'affectivité, qui obligent à prendre parti vis-à-vis des valeurs et qui s'enracinent dans notre structure cognitive à long terme » (Zajac, 2010 : 197). Le logiciel de langue étrangère devrait partir des représentations de son public iranien et avoir pour objectif de développer ses représentations vers l'altérité afin de créer un dialogue interculturel. Cette perspective met en évidence la nécessité de partir de la réflexion sur la culture des apprenants iraniens et sur le système de leur valeur, en faisant d'eux des prérequis pour la compréhension de la culture étrangère. Le contenu pédagogique de logiciel (ses documents authentiques, dialogues, documents audiovisuels etc.) devrait amène les apprenants iraniens à connaître la

culture française, la francophonie mais également à s'interroger sur leur propre culture locale et nationale.

L'analyse des logiciels sur le terrain et aussi notre expérimentation permettent de constater qu'aucune approche interculturelle n'a été appliquée dans les logiciels afin de valoriser l'image culturelle d'Iran ou des Iraniens. On remarque une grande absence de toutes données culturelles concernant, par exemple, les pratiques quotidiennes des Iraniens, les manifestations culturelles et religieuses dans le pays qui sont une forme d'expression identitaire. Intimement liée à la problématique interculturelle, la question identitaire est un enjeu fort de l'adaptation des logiciels éducatifs au contexte multiculturel iranien. Or, comme nous le soulignent Kern & Liddicoat (2011: 22):« intercultural language instruction must go beyond teaching the linguistic code itself and provide more than factual information that is designed to represent the culture as a monolithic entity ». Il nous semble que la démarche interculturelle apparaît comme un moyen de résoudre la problématique de l'adaptation d'un logiciel éducatif de langue étrangère à un contexte multiculturel qui impose ses contraintes culturelles et institutionnelles. Afin de permettre « une expression de soi par les langues ». (Lévy, 2008 cité par Vecchi, 2012 : 73)

Il faut dire que la maigre présence de la langue et culture française dans la société iranienne impose bien d'introduire les dimensions interculturelles de deux pays proches l'une de l'autre. Les logiciels éducatifs du FLE universalistes et « franco-centriste » ne peuvent favoriser malheureusement l'identification des étudiants iraniens ni à la culture nationale ni locale. Il ne faut pas oublier, que la majorité des apprenants iraniens revendiquent fortement une identité iranienne et puis francophone. Donc, il ne suffit pas que la culture étrangère ait ses entrées dans les logiciels de langues pour que l'on puisse parler d'apprentissage de la langue et culture étrangère ou d'un savoir-être. On peut dire que le logiciel ne s'adresse pas à un apprenant anonyme et sans identité ou à des apprenants de la même identité. C'est ainsi, le logiciel ne peut faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère et sa culture dans le contexte iranien qu'en s'appuyant sur l'identité de l'apprenant, ses acquis antérieurs et ses représentations de l'Autre dans ses différences. C'est ainsi, on peut dire que les notions de culture et d'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de langues assistés par ordinateur sont étroitement liées à celle de « représentations de d'altérité, perçue et définie en termes de différence culturelle, sociale ou autre » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 19), qu'il faut prendre en considération dans les dispositifs médiatisés et la conception des logiciels éducatifs de langues. Le logiciel éducatif de langue étrangère devrait être un socio-interculturel catalyseur permettant de coordonner une multitude de liens culturels et interculturels (L1 et L2). Donc, il

est necéssaire que l'ELAO dans le contexte pédagogique iranien prenne en considération ce concept qui est ignoré dans les logiciels éducatifs des langues et du FLE en particulier.

4.3. Adaptation à la langue maternelle des apprenants iraniens

Dans les logiciels éducatifs universalistes du FLE on trouve peu de langues autres que l'anglais ou le français. Alors que les apprenants débutants (la majorité est des grands débutants) ont besoin d'une langue intermédiaire comme persan pour quelques explications spécialement sur la grammaire. La majorité des étudiants ont confirmé que la langue intermédiaire du logiciel était une aide précieuse pour la navigation et aussi la compréhension des mots.

Nous allons maintenant nous focaliser sur le niveau linguistique de la langue française pour envisager l'adaptation à la langue maternelle au niveau phonétique c'est-à-dire les difficultés de prononciation du français propres aux apprenants iraniens. En effet, selon Rahmatian (2010), la majorité des apprenants iraniens ont des difficultés pour les voyelles nasales et le son [y]. Les articulations de ces deux langues ne sont pas proches. Les apprenants ont donc besoin des activités de phonétique pour améliorer leur compétence de production orale. Nous avons aussi aperçu ce problème phonétique chez nos étudiants dès le début de la formation. Alors que la répétition et l'enregistrement par le logiciel ont un peu facilité la correction phonétique, les étudiants ont eu besoin de tuteur pour les corriger et les aider. Nous avons constaté qu'un simple enregistrement et la comparaison ne permettent pas aux étudiants une bonne correction. Notre analyse pointe le fait qu'un logiciel « universaliste » ne peut pas être adapté sur le plan d'aide phonétique aux apprenants iraniens. Fries affirme ainsi que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (Fries, 1945 : 9 cité par Jeanneret, 1999 : 167). L'analyse du système de la langue française et celui des langues maternelles des apprenants iraniens permet d'en déceler les points de ressemblance et les lieux de divergence et d'en profiter dans les logiciels éducatifs du FLE. Par exemple, les apprenants de langue maternelle turque ou kurde prononcent bien la voyelle [u] par rapport aux apprenants de langue maternelle persane. Selon Castellotti (2001 :69), une analyse de deux langues (L1 et L2) « conduirait à prévoir ce qui, de la langue première, peut être transféré sans difficulté lors de l'accès à une nouvelle langue et, a contrario, les erreurs qui devraient être inévitablement commises par les apprenants en raison de ces caractéristiques ». Alors, au sujet des changements qu'il serait possible d'apporter aux logiciels du FLE pour le

contexte plurilingue iranien, avance que ces logiciels pourraient être adaptés sur les plan phonologique et phonétique de son public visé. Il faudrait que les logiciels du FLE proposent ainsi des activités spécifiques aux difficultés -notamment phonétiques- des apprenants iraniens en fonction de leur langue maternelle.

Les apprenants iraniens n'ont aucune connaissance linguistique de français et pas de ressemblances grammaticales avec cette langue. De Carlo (1998 : 74 cité par Gonçalves & Pereira, 2007 : 285), croit que « la perception de notre langue maternelle et celle des autres peut devenir une source de plaisir ou d'angoisse, d'accueil ou de refus, d'identification ou d'étrangeté ». Donc, les logiciels éducatifs du FLE pourraient être plus adaptés également sur les savoirs et savoir-faire linguistiques propres aux apprenants iraniens et les mots calqués et introduits mutuellement : « douche, savon, bazar, vizir, etc. », et des structures familières chez les Iraniens, par exemple, « prendre une douche » qui est traduit en persan et très utilisée.

Étant donné que l'un des objectifs visés d'apprentissage d'une langue étrangère dès le début de formation devrait reposer sur l'acquisition d'une compétence culturelle/interculturelle, la présence de langue maternelle des apprenants iraniens dans les logiciels éducatifs du FLE peut constituer un vecteur privilégié de l'apprentissage. Il faut dire que « la découverte d'une culture étrangère n'est pas tant une initiation aux caractéristiques de ce nouvel ordre culturel qu'une sensibilisation à l'arbitraire du système de référence maternelle » (Zarate, 1983 cité par Emaish, 2009 : 23). Donc, dans la dynamique d'adaptation des logiciels éducatifs du FLE au contexte, la prise en compte de la langue maternelle des apprenants iraniens est un acte clé. Dès lors, tout logiciel éducatif peut être considéré comme inadapté au contexte pédagogique et multiculturel iranien, « l'évaluation dépendant en premier lieu de l'adéquation du matériel au public, au contexte, à une langue et à une culture particulières ». (Besse, 2011 : 157)

4.4. Adaptation aux besoins des apprenants iraniens

En utilisant les nouvelles technologies comme l'ordinateur l'apprenant iranien est théoriquement au cœur d'un dispositif pédagogique et didactique médiatisé, mais nous avons vu qu'il a fallu prendre en compte prioritairement ses représentations, ses modalités socioculturelles et cognitives et surtout ses pré-acquis, au lieu de lui imposer un dispositif inadapté qui a exigé des changements radicaux sans répondre à ses besoins dans sa démarche d'apprentissage d'une langue étrangère. Alors, la réflexion sur l'adaptation de ces nouvelles technologies et des logiciels éducatifs de langues en particulier doit d'abord s'interroger sur la mesure dans laquelle l'utilisation de ces outils permet (ou non) de mettre en œuvre un

enseignement répondant aux besoins de l'apprenant iranien. C'est ainsi, « le public et les circonstances de l'enseignement déterminent d'abord la sélection » (Defays, 2003 : 265) des matériels pédagogiques. On peut donc retenir que le logiciel éducatif de langue étrangère, comme tout autre matériel pédagogique, n'est qu'un outil au service de l'apprenant iranien. Il n'est efficace que lorsqu'il satisfait ses besoins précis. La prise en compte de la réalité linguistique, sociale et culturelle de l'apprenant iranien est un enjeu primordial dans l'élaboration des logiciels du FLE parce que, comme le dit Bérard (1995 :21), « seul un matériel conçu pour un public dont on aura défini les besoins et cerné les caractéristiques pourra être efficace ».

Du point de vue didactique et technologique, il existe certainement des logiciels éducatifs plus performants que d'autres, mais ce sont des particularités et des besoins de ses publics visés qui déterminent leur utilisation et leur efficacité. En partant de la définition que donne Cuq (2005 :88), l'on peut constater qu' « un support pédagogique performant est un support qui, dans une situation d'enseignement/apprentissage donné aide l'apprenant à structurer les références culturelles qui permettent à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistique. » Nous avons remarqué que dans la première phase d'apprentissage dans le dispositif, une grammaire explicite et des explications en langue maternelle ont pu aider les apprenants à entamer leur parcours, alors qu'une approche communicative n'est pas appréciée et prioritaire. Donc, pourquoi pas une entrée plutôt concentrée sur ces besoins au moyen de logiciel éducatif.

La réussite de l'E/ALAO dans le contexte pédagogique iranien est déterminée par son adaptation, le fait que des outils numériques répondent aux besoins (selon leur culture éducative) des apprenants iraniens. Pour ce faire une approche par besoins essentiels qui considère les besoins comme une grammaire explicite, des explications dans la langue maternelle etc. doit être mise en œuvre par logiciel. Pour le niveau débutant, le communicatif ne convient pas aux étudiants iraniens, il faut accepter que cette vision de l'apprentissage (le communicatif et l'autonomie notamment au début de l'apprentissage) ne soit pas partagée par les étudiants iraniens. Comme nous l'indiquent bien Chiss & Cicurel (2005 : 8-9) : « l'attrait pour le communicatif ou la demande de grammaire – pour ne citer que ces exemples – sont aussi le reflet de situations culturelles et de représentations qu'ont les acteurs de la langue et des conditions optimales de son apprentissage ». Pour les apprenants iraniens, la maîtrise de la langue étrangère doit commencer par une connaissance de sa structure et de sa construction grammaticale. Les besoins des apprenants iraniens au commencement de l'apprentissage sont déterminés par leurs difficultés face à l'apprentissage d'une langue étrangère et celles

spécifiques à l'apprentissage du français, d'ordre linguistique notamment (syntaxique, grammatical et puis phonétique). Les étudiants sont confrontés quotidiennement aux problèmes ou aux difficultés d'ordre aussi bien linguistique que culturel comme nous l'avons déjà vu. Dans ce contexte, ils ont besoin d'étayage parce qu'ils ont une dépendance excessive par rapport à la présence de l'enseignant/tuteur. La nature des logiciels de FLE dans leurs formes universalistes, destinés à un large public, ne peut répondre exactement aux besoins des apprenants iraniens. Donc, l'adaptation aux besoins des apprenants représente l'un des enjeux les plus cruciaux de la réussite de logiciel de langue étrangère dans le contexte iranien. Le logiciel éducatif de langue devrait être en cohérence avec le contexte pédagogique iranien c'est-à-dire les besoins de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE caractérisée par sa multiculturalité et son plurilinguisme -et de ses principales composantes soit les apprenants et les enseignants- dans laquelle il est exploité. C'est ainsi, les orientations méthodologiques des logiciels et leur contenu éducatif devraient généralement répondre aux attentes du public iranien apprenant une langue étrangère.

Cette problématique des besoins dans un dispositif médiatisé nécessite donc un questionnement approfondi de la part des didacticiens et des concepteurs des supports pédagogiques quant aux besoins des apprenants iraniens au regard de leurs objectifs d'apprentissage d'une langue et de leurs difficultés dans ce processus. En bref, l'utilisation des logiciels éducatifs devrait répondre aux exigences d'une pédagogie spécifique du contexte pédagogique, multiculturel et plurilingue iranien. Donc, une « sémio-didactique », c'est-à-dire « une didactique qui se forge à partir de la découverte de l'ensemble signifiant qu'est le contexte culturel et institutionnel » (Marie Berchoud cité par Cortier, 2005 : 477) nous semble une solution convenable qui pourrait aider l'E/ALAO dans le contexte iranien.

Conclusion

Notre expérimentation avait pour objectif de proposer aux étudiants du FLE une approche différente d'apprentissage d'une langue étrangère c'est-à-dire l'ALAO, et de savoir que ce nouveau dispositif médiatisé pourrait les aider à apprendre la langue plus facilement par rapport à un cours traditionnel et à découvrir des connaissances culturelles/interculturelles en intégrant un logiciel éducatif à la démarche pédagogique. L'objet de notre recherche n'était pas de démontrer quel est le meilleur support pédagogique dans un dispositif médiatisé pour une approche interculturelle, mais de connaître l'importance du discours culturel/interculturel de logiciel éducatif qui doit jouer le rôle médiateur interculturel.

Les résultats de notre étude montrent l'absence méthodologique d'une approche culturelle/interculturelle dans le logiciel éducatif utilisé dans l'expérimentation. Les entretiens réalisés auprès des étudiants révèlent un certain nombre de besoins interculturels exprimés de manière explicite et implicite. Ils ont dévoilé, en outre, les problèmes d'incompréhension culturelle que les étudiants rencontraient lors de l'utilisation de logiciel et des documents intégrés pendant l'expérimentation faite. On peut constater les mêmes difficultés utilisant un manuel de langue « élaboré dans un pays donné pour enseigner dans un autre (Yakhontova, 2001) que celles relatives à l'utilisation des nouvelles technologies occidentales ailleurs que dans l'espace occidental ». (Smith, 2001 ; Takagaki, 2001 ; Feng & Byram, 2002 cité par Byram, 2011-a : 257)

Nous attendions que le logiciel éducatif avec ses avantages technologiques comme « multicanalité et multiréférentialité » implique les étudiants en les plaçant dans le vif du sujet d'apprentissage et qui les conduit aussi à construire eux-mêmes une compétence interculturelle à travers la découverte de la langue étrangère permettant une comparaison avec sa propre culture. Mais, nous avons remarqué que le logiciel utilisé avec sa tendance universaliste a laissé les étudiants seuls à la lourde tâche de construire une compétence culturelle/interculturelle.

Les résultats de l'expérimentation révèlent que les difficultés linguistiques, conjuguées à l'éloignement culturel, ont fait souvent naître chez l'apprenant iranien un profond sentiment d'incompréhension de l'Autre, d'insécurité face à cette étrangeté et donc de représentation négative quand il utilisait le logiciel ou d'autres documents pédagogiques. Il est nécessaire que ce panorama concernant la culture locale et nationale des apprenants iraniens nous amène finalement à dégager des pistes pour montrer les avantages de la présence des éléments

culturels/interculturels dans un dispositif et à élaborer des outils pédagogiques permettant une approche interculturelle pour le contexte multiculturel et plurilingue iranien.

En considérant le contexte hétérogène socioculturel des apprenants iraniens, nous croyons que ils ont besoin d'abord dans l'apprentissage d'une langue étrangère d'évoluer aussi bien dans leur identité locale/nationale que dans l'altérité. Les attentes des apprenants sont-elles peut-être plus dans la recherche d'une réalité virtuelle de la langue étrangère en adéquation avec leur propre culture, sans que cette étrangeté les perturbe. C'est pour cela qu'ils évoquèrent leurs intérêts pour des thèmes culturels familiers. Cette recherche par la compréhension qu'elle apporte concernant les représentations des étudiants face au logiciel de langue nous permet de dire que le logiciel éducatif de langue étrangère devrait :

1) Mettre la culture maternelle des apprenants iraniens au centre du processus d'apprentissage de la langue et culture étrangères. C'est ainsi, le point de départ de l'apprentissage commence par leur identité et leur culture.
2) Lier les démarches de l'apprentissage linguistique médiatisé aux démarches de l'apprentissage interculturel médiatisé.

Ces résultats analysés associés à nos observations et nos entretiens ont pu vérifier l'une des hypothèses de notre recherche : **au sein de l'emploi d'un logiciel éducatif pour des apprenants de langue, la médiatisation culturelle/interculturelle (de la langue et culture maternelles à la langue et culture étrangères) et la médiatisation technique constituent des entités inséparables et indispensables dans une situation d'apprentissage**. L'un des principaux résultats de cette recherche, le concept qui peut résumer une grande partie du travail accompli est celui de compréhension d'un dispositif médiatisé où le logiciel de langue comme un outil de transmission du savoir doit prendre en considération les caractéristiques humaines de son utilisateur comme sa culture maternelle. Nous croyons, à la lumière des résultats de cette recherche et des interprétations qu'ils ont suscitées, que l'hypothèse posée est validée pour le contexte pédagogique et multiculturel iranien. Nous considérons que dans un dispositif d'enseignement/apprentissage de langue étrangère (FLE) assisté par ordinateur, un logiciel éducatif « à potentiel cognitif » pour être efficace a besoin d'un regard interculturel c'est-à-dire d'une prise en compte des spécificités liées à l'origine linguistique des apprenants ainsi que de leur environnement culturel et social enraciné dans les réalités nationales afin de favorise la connaissance des similitudes (L1 & L2) et le respect de l'altérité.

On peut dire qu'une partie des problèmes d'adaptation posés par les logiciels éducatifs du FLE pourraient être résolus si ceux-ci étaient contextualisés : les logiciels intégreraient les paramètres socioculturels du contexte d'enseignement/apprentissage auquel ils se destinent. Les logiciels éducatifs contextualisés devraient intégrer la culture des apprenants iraniens et leur réalité. Ils peuvent présenter des personnages locaux et nationaux dans des situations de rencontre avec des francophones par exemple, ce qui permettra à l'apprenant de s'identifier. Ainsi les thèmes familiers aux étudiants iraniens auront plus de chances d'être compris en langue étrangère. Le logiciel contextualisé pourrait permettre également une meilleure comparaison entre culture française/francophone et culture maternelle des apprenants. Ce qui leur permet de construire leurs connaissances culturelles/interculturelles en proposant des activités grâce auxquelles ils pourront obtenir un maximum d'éléments permettant de comprendre la culture française. Pour cela, nous croyons que toute démarche pédagogique du logiciel éducatif de langue étrangère destinée à optimiser l'appropriation des compétences communicatives et des habiletés culturelles devrait s'appuyer en premier lieu sur la culture des étudiants iraniens. En effet, si nous voulons profiter des potentiels des logiciels c'est-à-dire de la « multicanalité et de la multiréférentialité » qui peuvent « estomper la frontière entre langue et discours » (Martel, 1998), ces outils numériques devraient s'adapter à la diversité des identités, des idées, des pratiques des différents apprenants/utilisateurs des langues étrangères qui ne sont en aucun cas des éléments linguistiques. Selon Lewis (2006 cité dans Bangou & Bourdet, 2010: 562): « if we believe that one's adaption to another culture is influenced by one's own culture when analysing such processes it is also important to take into consideration the cultural and institutional context in which it occurs ».

La contextualisation didactique des langues étrangères et sa mise en œuvre dans les manuels du FLE déjà demandée (Gafhoori & al, 2008), viennent aussi confirmer notre problématique. Cette étude a aussi montré la nécessité de contextualiser les logiciels éducatifs (du FLE) comme supports pédagogiques à l'usage des apprenants iraniens. Pour ce faire, ces outils numériques « à potentiel cognitif » devraient prendre en compte « le QUOI enseigner ? » et « le COMMENT enseigner ? » (Galisson, 1995 : 75) afin de permettre un meilleur ajustement aux besoins du contexte pédagogique et multiculturel iranien. Il est donc nécessaire que le « matériel pédagogique prenne en considération la distance matérielle, culturelle, linguistique et psychologique, c'est-à-dire une prise en compte du profil linguistique, culturel et social des apprenants ». (Davin-Chnane, 2005 :133)

Toutes ces constatations nous ont permis de confirmer que ce type d'outil est motivant mais pas assez favorable à priori à l'apprentissage d'une langue étrangère et sa culture c'est-à-

dire peu compatible avec la culture d'apprentissage et la culture maternelle des étudiants iraniens. Pourtant, en raison de ses caractéristiques et des possibilités qu'il offre, le logiciel éducatif semble pouvoir jouer un rôle dans les cours du FLE à condition qu'il soit contextualisé répondant aux caractéristiques du contexte socio-culturel hétérogène des apprenants iraniens comme acteurs sociaux. Comme le disait finement G. K. Chesterton : « Pour apprendre les mathématiques à John, il faut d'abord connaître John ». (Cité par Robert, 2009 : 113)

Il est à noter que l'élaboration de logiciel éducatif « Franco-iranien » est possible, mais elle est épineuse, coûteuse et dépendante des contraintes financières.

Au final, cette recherche nous a posé plus de questions qu'elle ne nous offre de réponses.

Conclusion générale

« Les nouvelles technologies intellectuelles ont démontré qu'elles peuvent apporter de nombreuses réponses aux immenses questions qu'elles contribuent à soulever. Mais elles ne le feront efficacement qu'à condition d'être dégrisées de leur ivresse technologique, déniaisées de leur technicisme infantile et contrôlées dans l'arrogance mégalomaniaque de leur totalitarisme formel, par de solides contrepoids d'expérience avec la réalité des êtres et des choses. »
(M. Linard, 1996 : 189-90)

En guise d'ouverture, la conclusion de ce travail a pour objectif d'exposer les résultats obtenus et de les croiser, d'en définir les limites tout en dégageant d'autres perspectives. Deux questions principales ont guidé cette recherche à savoir : Quelle place pour des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran ? La culture des apprenants iraniens (culture d'apprentissage et les dimensions culturelles) est-elle adaptable au dispositif médiatisé utilisant un logiciel éducatif « à tendance universelle » ? Cette problématique nous a conduits à mener ce travail en deux volets :

Le premier volet se compose d'une problématisation du terrain d'étude (le contexte socioculturel hétérogène en Iran), et de l'objet d'étude, l'analyse des TIC, dans le champ théorique de la socioculturel et de la didactique. Cette partie a proposé un projet d'exploration de la culture d'apprentissage des étudiants iraniens : leur motivation et leurs représentations, leur culture éducative face aux nouvelles technologies comme l'ordinateur et le logiciel éducatif. C'est parce que les capacités cognitives de l'individu, comme nous l'indiquent Depover & al, (2009 : 57), « ne se dénombrent plus uniquement en fonction des possibilités de sa mémoire, mais doivent désormais prendre en compte les ressources et les outils disponibles dans son environnement ».

Notre recherche montre bien que l'utilisation de l'ordinateur dans le cours du FLE joue parfois un rôle double (positif et négatif) notamment dans le contexte traditionnel et conservateur iranien. Une partie de notre travail a analysé, par rapport au parcours didactique

concret, l'utilisation que les étudiants ont faite d'un logiciel éducatif de FLE. L'objectif étant d'identifier la réaction des étudiants face un nouveau paradigme (l'autonomie). Notre étude de l'évaluation des données de l'expérience a montré des résultats tout à fait inattendus. Comme nous avons pu le remarquer, à partir de notre étude, ce type de logiciel « à tendance universaliste » n'est pas compatible avec la culture d'apprentissage des étudiants de notre échantillon (V.4.1.3.2.). Alors que l'utilisation du logiciel était très innovante, intéressante et motivante notamment au début de formation qui permettait aux yeux de notre public « des nouvelles formes d'accès au savoir » (Kellner, 2007 : 76). L'évaluation recueillie à la fin de formation a montré qu'ils n'approuvaient pas ce type d'enseignement/apprentissage. Il est difficile de nous prononcer sur les progrès linguistiques (le logiciel est basé sur une compétence strictement linguistique), attribués à l'effet du logiciel, réalisés par nos étudiants dans la langue étrangère, et ceci pour les raisons suivantes. Tout d'abord, nous n'avons pas disposé d'un groupe témoin qui nous aide à les comparer, ensuite, même si nous avons recueilli des données quantifiables au moyen de l'évaluation faite par le logiciel pour mesurer des progrès de notre échantillon, nous ne pouvons certainement pas affirmer que l'utilisation du logiciel ait été le seul facteur décisif dans le dispositif. Donc, nous avons profité des entretiens et des observations en essayant de les décrire selon le contexte pédagogique. (III. 3.)

On a bien remarqué que le fait d'offrir aux étudiants une dimension d'autonomie dans leur apprentissage d'une langue étrangère utilisant des nouvelles technologies, pourrait donner lieu à une prise de conscience des responsabilités. Mais, l'étudiant iranien n'avait pas eu la possibilité de gérer son apprentissage dans un dispositif médiatisé. De ce fait, la proposition qui découle de la recherche, menée dans le cadre d'un apprentissage assisté par ordinateur, va dans ce sens : le besoin d'étayage est inéluctable dans un dispositif médiatisé. Parce que la culture d'apprentissage des étudiants n'est pas compatible avec le nouveau paradigme de l'autonomie. Dans une démarche centrée sur l'apprenant, l'utilisation de logiciel de langue change le triangle traditionnel et se concentre sur l'apprenant. Ce qui est peu compatible avec la culture d'apprentissage des apprenants iraniens. Donc, il faut considérer « les TIC comme facilitateurs de l'apprentissage, les dispositifs peuvent permettre de penser l'équilibre entre autonomie et étayage – un préalable à un apprentissage effectif s'appuyant sur les TIC étant sans doute l'évolution des représentations et des pratiques, c'est-à-dire la reconnaissance par les apprenants et les enseignants de la légitimité de tous ces outils dans le cadre de l'apprentissage de L2 » (Gerbault, 2010 : 51). Alors que nous avons utilisé une approche intégrée dans notre dispositif pour éviter tout changement radical du rôle de l'apprenant, nous

pensons que des pratiques pédagogiques sous chaque forme de modèles informatiques qui ne prend pas en compte la place des acteurs humains (l'enseignant-les apprenants) ne contribue guère à améliorer la qualité d'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte pédagogique iranien.

Nous avons remarqué que même une expérience didactique supportée par l'ordinateur pourrait modifier le système de représentation des étudiants. Les résultats, malgré le nombre limité d'échantillon, montrent comment, durant l'expérience, la représentation de la méthode d'apprentissage d'une langue étrangère s'est influencée et modifiée pour un certain nombre d'apprenants (Tableau 8). L'apparition d'une représentation assez positive de l'ordinateur (Figure 57) et une représentation négative de l'apprentissage d'une langue étrangère par ordinateur (Tableau 10) confirment, à notre avis, l'importance d'étudier aussi ces aspects, en les considérant comme des éléments importants du processus d'enseignement/apprentissage des langues assistés par ordinateur.

Dans le deuxième volet, l'apprentissage du français assisté par ordinateur est abordé d'un point de vue interculturel (III. 2.4.). Nous avons tenté de faire le point sur le rôle de la culture des apprenants iraniens et des éléments culturels français qui interviennent dans le processus d'apprentissage médiatisé. Sachant que la dimension culturelle est une composante évidente de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif étant d'identifier la réaction des étudiants face à une culture étrangère (L2) et la nature du discours culturel véhiculé par le logiciel utilisé et de repérer la place que doit occuper la culture des apprenants iraniens dans les logiciels éducatifs (du FLE).

Du point de vue culturel, ni la culture française/francophone ni iranienne ne sont présentées à travers le logiciel utilisé. Les étudiants n'ont rien appris sur la vie quotidienne des français ni du peuple francophone, leurs modes de vie, leurs habitudes, leurs pratiques sociales, etc. En introduisant quelques extraits des films dans le dispositif, nous avons constaté que quelques éléments culturels français ont provoqué des représentations négatives et ont pu ralentir/bloquer le processus d'apprentissage du français. Cela montre que d'après Fracchiolla (2009 : 207), la perception et la représentation de la culture étrangère, au minimum dans le contexte multiculturel iranien, ne sont pas si naturelles ou universelles qu'on pourrait le penser : « Notre manière de percevoir et de représenter n'est ni universelle, ni naturelle. Elle repose sur les données du contexte de civilisation tout entier : techniques, mœurs, croyances, religion, morale, philosophie...». Or, pour éviter tout choc culturel, l'introduction de la culture (L1) dans les logiciels éducatifs (du FLE) permettrait à l'apprenant iranien d'instaurer un dialogue en langue étrangère avec sa propre histoire linguistique,

culturelle et sociale. Ce qui lui permettrait d'apprendre « à partir d'abord de leurs schèmes culturels » (Blanchet & Lounici, 2007 : 17). Cette approche peut confirmer l'existence des interactions étroites dans le domaine d'enseignement/apprentissage entre les fonctionnalités intrinsèques aux outils numériques (logiciel éducatif), le contexte pédagogique dans lequel ils sont utilisés et les acteurs du dispositif médiatisé comme acteurs sociaux. Cette confirmation peut répondre à la question posée dans notre introduction générale : pourquoi les recherches menées ces dernières années (Kulik, 2003; Harrison, Comber, Somekh et Watling, 2002 cité par Depover & al. 2009 : 41) ne montrent pas des résultats homogènes en ce qui concerne l'impact des nouvelles technologies sur l'apprentissage en général dans les différents contextes pédagogiques.

Ce travail nous a amené à considérer les nombreux facteurs contextuels engagés par la complexité culturelle et pédagogique des environnements d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En intégrant des outils numériques dans le dispositif, nous avons remarqué que le logiciel éducatif comme un support pédagogique ne représente en effet qu'un pôle du dispositif médiatisé et demeure très attaché à plusieurs autres domaines tels l'institution, la culture éducative, les éléments culturels, etc. Notre étude a clairement mis en évidence que l'usage efficace des nouvelles technologies en général et des logiciels éducatifs en particulier était, avant tout, lié au contexte socioculturel de l'usage et aussi à la culture des apprenants iraniens. Cette multiplicité et cette hétérogénéité des terrains pédagogiques et culturels dans lesquels les logiciels éducatifs des langues étrangères doivent employés rend très difficile (surtout s'ils sont universalistes) leur adaptation à ceux-ci.

On a bien remarqué que le modèle traditionnel et dominant de l'enseignement/apprentissage du FLE sur le terrain est encore peu compatible avec les usages et les technologies en constante évolution. Il demeure que cette recherche a été aussi guidée par la nécessité de rappeler qu'un logiciel universaliste d'une langue n'est pas valable dans le contexte pédagogique, multiculturel et plurilingue iranien. Ces conclusions nous font clairement prendre position en faveur de l'élaboration des logiciels contextualisés, conçus par rapport aux contextes pédagogiques et culturels nationaux voire régionaux et nous permettent de formuler un certain nombre de propositions pour l'évolution des logiciels éducatifs du FLE, dans leur méthodologie et leur contenu. On en a déduit que, comme le dit le proverbe, « on n'est jamais si bien servi que par soi-même », et que si nous voulions avoir des outils informatisés appropriés à nos besoins, il nous faudrait les créer nous-mêmes, parce que « la conception ne tient pas compte de l'usager qui doit s'adapter à la machine alors que la machine devrait s'adapter à lui » (Norman, 1994 cité par Barbot & Chachaty, 2002 : 124).

Sachant qu'« aucun instrument de référence n'est en mesure d'apporter, à soi seul, des réponses aux choix qu'impose toute situation éducative » (Beacco, 2010-b : 206). Nous croyons que pour les apprenants iraniens, un logiciel éducatif de langue étrangère en tant que support pédagogique devrait permettre d'une part, au début de formation d'apprendre une langue normative qui est censée approfondir les connaissances linguistiques et notamment grammaticales utilisant la langue maternelle comme langue intermédiaire et d'autre part, favoriser une approche communicative, sans oublier qu'une comparaison de sa propre culture avec celle de l'Autre peut être le moyen d'épanouissement interculturel par excellence ce qui peut favoriser la démarche d'apprentissage assisté par ordinateur. Donc, il semble être, pour eux, le modèle le plus approprié pour des acquis linguistiques, grammaticaux et interculturels.

Cette recherche, bien qu'elle ait approfondi la question de l'usage de logiciel de langue, n'a pas pu envisager la totalité des aspects concernés. Si notre explication est achevée, la compréhension de cette intégration demeure partielle. Cette thèse ne se prétend pas exhaustive et ne répond pas à toutes les questions envisagées au départ de notre étude. Même si quelques résultats peuvent sembler évidents, ce travail ne fait qu'ouvrir de nouvelles pistes et montre qu'il reste beaucoup à faire dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues assisté par ordinateur en Iran. Nous souhaitons que cette recherche ait un impact, même modeste, qu'elle soit une piste ouverte qui reste à approfondir. Si notre recherche s'achève, l'évolution technologique continue sans cesse.

Nous concluons donc ce travail en citant Clara Ferrão Tavares (2009 : 51) : « Mon chemin parcouru… (et) si je devenais professeur de français, je pourrais « inventer » la classe de français à partir du passé en tenant compte du contexte présent, mais en l'ouvrant à l'avenir ». Dans ces conditions, selon Brigitte Albero (2003 : 56), il faut chercher « une modernisation qui n'exclut pas la tradition » et prend en compte le public visé dans son contexte pédagogique et culturel.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1983). « La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle ». *Le Français dans le Monde,* N°181, pp. 40-44.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1985). « Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives ». Dans C. Clanet, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (pp. 25-32). Vol. 1. Toulouse : Travaux de l'Université de Toulouse-le-Mirail.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). « Compétence culturelle, compétence interculturelle ». *Le Français dans le Monde, Numéro spécial, Cultures, culture*, pp. 28-38.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educacion intercultural.* Barcelone: Idea Books.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). *L'éducation interculturelle.* Paris: Presses Universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherche en Education. Education et formation interculturelles : regards critiques*, N°9, pp. 10-17.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., & PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle.* Paris: PUF.

ALBERO, B. (2003). Autoformation et contextes institutionnels: une approche socio-historique. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 37-67). Paris : Hermès Science / Lavoisier.

ALBERO, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Paris: Presses Universitaires.

ANDERSEN, H. L. (2009). Langue et culture : jamais l'une sans l'autre. *Synergies Pays Scandinaves.* N° 4 , pp.79-88. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Paysscandinaves4/andersen2.pdf. Consulté le 12 mai 2010.

ANDERSON, J., REDER, L., & SIMON, H. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher,* 25 (4), pp. 5-11.

ARGAUD, E. (2000). « L'enseignement de la civilisation française dans la didactique du français langue étrangère : Quelques éléments pour l'histoire d'une discipline ». *Travaux de Didactique du FLE,* N°43/44, pp. 81-90.

ARNAUD, C. (2006). « Attentes, perceptions, jugements et comportements des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère ». *CAUCE, Revista International de*

Filologia y su Didactiva, N°29. www.institucional.us.es/revistas/revistas/.../2Arnaud.pdf, Consulté le 04 mars 2010.

ARTHAUD, P. (2009). *Anglais : une médiation technologique.* Belfort : Université de technologie de Belfort-Montbéliard.

AUGER, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue.* Cortil-Wodon: Éditions Modulaire Européennes.

AUGER, N. (2011). Les manuels : analyser les discours. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 313-316). Paris: Éditions des archives contemporaines.

AUGER, N., DERVIN, F., & SUOMELA-SALMI, E. (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.* Paris: L'Harmattan.

BANGE, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère, Cognition et interaction.* Paris: L'Harmattan.

BANGOU, F., & BOURDET, J.-F. (2010). Teaching French as a second language to Chinese Students : Instructional Staff Adaptation and Intercultural Competence Development. *International Journal of Intercultural Communication*, N°34, pp. 561-570.

BARBEL, P. (2003). Liens entre utilisabilité et utilité d'un logiciel éducatif en situation d'enseignement. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, (pp. 405-412). Strasbourg : France. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/75/PDF/n038-91.pdf, Consulté le 03 mai 2010.

BARBOT, M.-J. (2001). Les auto-apprentissages. Paris: Clé International.

BARBOT, M.-J., & CHACHATY, E. (2002). Décalages entre offres et attentes. *Français dans le Monde,* Apprentissage des langues et technologies ; usage en émergence, N° Spéciale, pp. 122-133.

BARBOT, M.-J., & COMBES, Y. (2002). Technologies : ouverture d'espaces de possibles, pour qui ? *Français dans le Monde, Apprentissage des langues et technologies ; usage en émergence*, N° Spéciale, pp. 183-192.

BARON, G.-L. (2007). *Théories et méthodes : une première approche.* Récupéré sur http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article3&lang=fr, Consulté le 18 Avril 2010.

BARON, M., GUIN, D., & TROUCHE, L. (2007). *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage conception et usages, regards croisés.* Paris : La Voisier.

BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours.* Paris: Hachette Français Langue Étrangère.

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Main Version", Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg *http://www.coe.int/t/dg4/linguistic*. Consulté le 21 novembre 2008.

BEACCO, J.-C. & al. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.

BEACCO, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris : Didier.

BEACCO, J.-C. (2008). « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues ». *Revue japonaise de didactique du français,* Vol. 3, N° 1, pp. 6-18.

BEACCO, J.-C. (2010-a). Contextualiser les savoirs en didqctique des langues et des cultures. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 31-40). Paris : Éditions des archives contemporaines.

BEACCO, J.-C. (2010-b). Instruments de références pour l'enseignement langues et méthodologies d'enseignement. Dans J.-P. Cuq, & P. Chardenet, *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (pp. 205-209). Paris: Éditions des archives contemporaines.

BÉLISLE, C. (2010). Les technologies quels usages, pour quels effets ? Dans B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 35-45). Paris: Presses Universitaires.

BÉLISLE, C., & al. (2006). *Lecture et technologies numériques : enjeux et défis des technologies numériques pour l'enseignement et les pratiques de lecture.* Paris : Scérén-CNDP.

BÉLISLE, C., & ROSADO, E. (2007). Usages des TICE en éducation : leurre ou levier ? Dans G. Puimatto, *TICE : l'usage en travaux* (pp. 37-46). Paris : Scérén-CNDP.

BELLANGER, V., & BOURGEOIS, C. (2009). Formation de formateurs et culture de l'apprenant. *Français dans le Monde,* N°365, pp. 32 -35.

BENSON, P. (2009). Autonomy in Language Teaching and Learning: Where Has It Come From and Where Is It Going? Dans I. K. Brady, *Helping people to learn foreign languages : teach-niques and teach-nologies* (pp. 7-17). Murcia : UCAM.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale.* Paris: N.R.F.

BÉRARD, É. (1995). Faut-il contextualiser les manuels ? *Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications*, pp. 21-24.

BERRINGER, P. (1995). « Éditer des méthodes » (Table ronde). Dans J. P. Vigner, *Méthodes et méthodologies. Recherches et applications Le Français dans le Monde* (pp. 12-20). Paris: Hachette.

BERTHELOT, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner.* Paris: L'Harmattan.

BERTHOUD, A.-C., GAJO, L., & SERRA, C. (2005). « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non inguistiques ». Dans J.-C. Beacco, & al, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 89-106). Paris: PUF.

BERTIN, J.-C. (2001). *Des outils pour des langues, multimédia et apprentissage.* Paris: Ellipses.

BERTOCCHINI, P., & COSTANZO, E. (2008). « Pour une démarche centrée sur l'enseignant ». *Français dans le Monde,* N°360, pp. 38-41.

BESSE, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris: CREDIF.

BESSE, H. (1993). « Cultiver une identité plurielle ». *Le Français dans le Monde,* N°254, pp. 42-48.

BESSE, H. (2009). « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? ». *Revue Japonaise de didactique du français,* Vol 4, N° 1, pp. 9-25.

BESSE, H. (2011). Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications,* N° 50, pp. 150-162.

BESSE, H., & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues.* Paris: Hatier.

BÉZIAT, J. (2008). Supports numériques, diversités culturelles et formation en langues. Vers de nouvelles coexistences. *Colloque « Langues, espaces numériques et diversité ».* Limoges. http://www.adjectif.net/spip/IMG/pdf_adjectif_Bziat.pdf. Consulté le 18 Novembre 2010.

BIBEAU, R. (1994). Pour une orientation stratégique dans le domaine du logiciel éducatif au Québec. *Revue de L'EPI,* N° 76, pp. 197-206.

BLANCHET, P. (1995). *La Pragmatique d'Austin à Goffman.* Paris: Éditions Bertrand Lacoste.

BLANCHET, P. (2000). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique.* Rennes: PUR.

BLANCHET, P. (2007-a). « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». Dans P. Blanchet, & O. M. Diaz, *Synergies Chili, Pluralité linguistique et approches interculturelles* (pp. 21-27). Revues du GERFLINT: Revues du GERFLINT.

BLANCHET, P. (2007-b). « Développer le plurilinguisme dans une approche interculturelle ». Dans O. Maria Diaz, & P. Blanchet, *Pluralité linguistique et*

approches interculturelles. Dans revue Synergies Chili Numéro 3. Revues du GERFLINT: Revues du GERFLINT, p.44.

BLANCHET, P. (2009). « Contextualisation didactique : De quoi parle-t-on ? », Dans Le français à l'université, Bulletin de l'AUF/Deuxième trimestre, http://www.bulletin.auf.org/spip.php?rubrique157. Consulté le 12 Mai 2010.

BLANCHET, P. (2011). Nécéssité d'une réflexion epistémologique. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 9-19). Paris: Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET, P., & ASSELAH-RAHAL, S. (2008). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?». Dans P. Blanchet, & al, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 9-16). Paris: Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET, P., & CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées.* Paris: Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET, P., & LOUNICI, A. (2007). « L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algérie ». Dans S. Asselah-Rahal, & P. Blanchet, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 17-27). Fernelmont: Éditions Modulaire Européennes.

BLIN, F., & DONOHOE, R. (2000). Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC),* Vol. 3, N°3, pp. 19-47.

BLONDEL, A., & al. (1998). *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques.* Bruxelles: De Boeck & Larcier.

BONK, C. J., & CUNNINGHAM, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. Dans C. J. Bonk, & K. S. King, *Electronic collaborators : Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 25-50). Mahwah, NJ: Erlbaum. http://www.publicationshare.com/docs/Bon02.pdf. Consulté le 19 Avril 2009.

BOUCHEZ, P. (2010). Rencontre réelle et mobilité virtuelle juste une question de bon(s) sens? Dans R. Kamga, *« Mobilité virtuelle: Portails coopératifs & Usages novateurs des TIC» : Actes de conférence du Grand Forum Francophone pour la Recherche et l'Innovation* (pp. 3-15). Paris : Europia.

BOUKOUS, A. (2009). « Poids des langues : De la métaphore au paramétrage : Le cas de l'Amazighe ». Dans M. Gasquet-Cyrus, & C. Petitjean, *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits,* (pp. 125-126). Paris: L'Harmattan.

BOURDAGES, L., & DELMOTTE, C. (2001). « La persistance aux études universitaires à distance.». *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance,* Vol 16, N° 2. pp.2-11.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris: Éditions de Minuit.

BOUVIER, B. (2003/4). « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *Ela. Études de linguistique appliquée,* N°132, pp. 399-414.

BOYER, H. (1998). « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : Un essai de modélisation ». *Travaux de Didactique du FLE,* N°39, pp. 5-14.

BOYER, H. (2001). « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée,* N°122, pp. 333 -340.

BOYER, H. (2009). « 'poids' des langues ou 'poids' des imaginaires des langues ? Sur trois situations de normalisation d'une langue minorée ». Dans M. Gasquet-Cyrus, & C. Petitjean, *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits* (pp.207-217). Paris: L'Harmattan.

BRODIN, É. (2004). Ressources multimédias et dispositifs de formation: des aspects institutionnels aux modèles. Dans M. Pothier, & C. Develotte, *La notion de ressources à l'heure du numérique, Rencontres en didactique des langues* (pp. 23-41). Lyon: ENS ÉDITIONS.

BROSSARD, M., & FIJALKOW, J. (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques.* Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.

BROWN, J., COLLINS, A., & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher,* 18 (1), pp. 32-42.

BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education.* Harvard: Harvard University Press.

BRUNSWICK, Y., & DANZIN, A. (1998). *Naissance d'une civilisation. Le choc de la mondialisation.* Montréal: VLB/Unesco.

BUREAU, R. (1986). Apprentissage et cultures. Dans R. Bureau, & D. De Saivre, *Apprentissage et cultures, Les manières d'apprendre; Actes du Colloque de Cerisy* (pp. 17-34). Paris: Éditions Karthala.

BYRAM, M. (2011-a). La compétance interculturelle. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 253-260). Paris : Éditions des archives contemporaines.

BYRAM, M. (2011-b). Recherche et prise de position. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 41-43). Paris: Éditions des archives contemporaines.

BYRAM, M., ZARATE, G., & NEUNER, N. (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BYRAM, M., & ZARATE, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching.* Strasbourg: Council of Europe.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., & STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CADET, L. (2006). « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique ». *Les Cahiers de l'Acedle, Actes du colloque Acedle juin 2005,* N°2, pp. 36-51.

CADET, L., & CAUSA, M. (2005). « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale ». Dans J.-C. Beacco, & al, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp.159-182). Paris: Presses Universitaires de France.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CAIN, A. (2008). Méthodologie d'analyse linguistique: extension à d'autres domaines de recherche en didactique des langues. Dans D. Chini, & P. Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères* (pp.155-169). Paris: OPHRYS.

CARRIER, J.-P. (2000). *L'école et le multimédia.* Paris: Hachette.

CARTON, F. (2011). Autonomie un objectif de formation. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications,* N° 50, pp.57-66.

CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* Paris: CLE.

CASTELLOTTI, V. (2009-a). « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ? ». Dans D. De Robillard, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?, Cahiers de sociolinguistique,* N°14, (pp. 129-144). Rennes: PUR.

CASTELLOTTI, V. (2009-b). « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels ». Dans V. Brancourt, & (Modér.), *Rencontres pédagogiques du Kansaï 2009 (Table ronde), « La culture dans tous ses états : Actualités de son enseignement »,* pp.66-80. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_tableronde.pdf, Consulté le 15 août 2010.

CASTELLOTTI, V., & CHALABI, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde, Des paysages didactiques en contexte.* Paris: L'Harmattan.

CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2002). « Représentations sociales des langues et enseignement » de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Division des politiques. (Conseil de l'Europe, Éd.) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe.* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf. Consultée le 18 août 2010.

CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2005). « Répertoires pluriels, cultures métalinguistiques et usages d'appropriation ». Dans J-C. Beacco & al.(Dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris : PUF.

CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2008). « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? ». Dans P. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 195-216). Paris: Éditions des archives contemporaines:Agence Universitaire de la Francophonie.

CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2011). La competence plurilingue et pluriculturelle : genese et evolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 341-352). Paris: Éditions des archives contemporaines.

CASTELLOTTI, V., & NORIYUKI NISHIYAMA, J. (2011). Contextualiser le CECR ? *Le Français dans le Monde- Recherches et applications,* N° 50, pp.11-18.

CAUSA, M. (2008). « Origine socioculturelle de l'enseignant : Une question d'identité et de légitimité professionnelles ». Dans P. Martinez, & al, *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 153-166). Paris: Riveneuve Éditions.

CAWS, C. (2011). Les apports de la technologie au développement de la compétence culturelle : le cas de la FrancoToile. Dans H. De Fontenay, D. Groux, & G. Leidelinger, *Classe de langues et culture(s): vers l'interculturalité ?* (pp. 385-400). Paris: L'Harmattan.

CHANIER, T. (2000). Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication: résultats et agenda de recherche. Dans L. Duquette, & M. Laurier, *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (pp.53-89). Outremont (Québec): Logiques.

CHAPELLE CAROL, A. (2000). L'interaction et l'acquisition d'une langue dans un environnement multimédia. Dans L. Duquette, & M. Laurier, *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (pp. 179-210). Outremont (Québec): Logiques.

CHAPELLE, C. (1997). Call in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms? *Language Learning and Technology,* 1 (1), pp. 19-43.

CHAPELLE, C. (2004). Learning through online communication: Findings and implications from second language research. *Seminar series on Researching Dialogue and Communities of Enquiry in E-learning in Higher Education.* Université de York.

CHARBONNEAU, D. (2006). Apprendre et enseigner la littérature française en France ou heurs et malheurs d'une immersion au sein d'une université française. Dans V. Castellotti, & R. Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde Des paysages didactiques en contexte* (161-174). Paris : L'Harmattan.

CHARLIER, B. (2010). Les TIC ont-elles transformé l'enseignement et la formation? Dans B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 145-156). Paris: Presses Universitaires.

CHEVALIER, L. (2011). Contextualisation du CECR au Japon pour un dialogue entre cultures éducatives. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications,* N° 50, pp.105-112.

CHISS, J.-L., & CICUREL, F. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. Dans J.-C. Beacco, J. L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 1-9). Paris: PUF.

CICUREL, F. (2002). *« Acquisition et interaction en langue étrangère ».* AILE, N°16, pp. 145-164. http://aile.revues.org/801, Consulté le 14 Mai 2010.

CICUREL, F. (2003). « Figures de maître ». *Le Français dans le Monde,* N°326, pp. 32-34.

COCA MÉNDEZ, B. (2011). La traduction: un moyen pour inférer des divergences linguistiques et culturelles entre le français et l'espagnol. Dans R. Redouane, *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères* (pp. 119-130). Paris: L'Harmattan.

COLLÈS, L. (2007-a). *Interculturel : Des questions vives pour le temps présent.* Cortil-Wodon: EME.

COLLÈS, L. (2007-b). « Pour une pédagogie des échanges ». Dans Délégation Wallonie-Bruxelles, *Francophonie : des questions vives pour le temps présent. Revue Synergies Chili numéro spécial* (pp. 91-110). GERFLINT: Institut Franco-Chilien.

COLLÈS, L. (2009). « Comment enseigner la culture en lien avec les identités francophones ». *Le Langage et l'Homme,* XXXiV (2), pp.139-143.

COLLÈS, L., & al. (2007). *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias.* Cortil-Wodon: E.M.E.

CONDEI, C. (2006). « Le discours sur le mode de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives ». Dans C. Condei, & al, *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des*

manuels (pp, 117-131). Actes du colloque international *Quelle didactique de l'interculturel dansles nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?,* Vol. VI, Cortil Wodon: EME.

COOK, V. (2001). « Using the first language in the classroom ». *Canadian Modern Language Review,* 57 (3), pp. 402-423.

CORDIER-GAUTHIER, C. (2002). « Les éléments constitutifs du discours du manuel ». *Études de Linguistique Appliquée,* N°125, pp. 25-36.

CORNAIRE, C. (2000). Vers un modèle d'intervention en autonomie guidée. Dans L. Duquette, & M. Laurier, *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (pp. 159-176). Outremont (Québec): Logiques.

CORTIER, C. (2005). « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée,* N°140, pp. 475-489.

CORTIER, C., & BOUCHARD, R. (2006). « Cultures scolaires et enseignement/apprentissage du FLS en milieu français pour élèves allophones : le cas des mathématiques ». Dans S. Lucchini & A. Maravelakis, *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité* (pp.113-130), Fernelmont : EME-IRIS.

CUBAN, L. (1997), High-tech schools and low-tech teaching : Education Week on the Web, (21), http://www.edweek.org. Consulté le 07 décembre 2008.

CUBAN, L. (2001). *Oversold and Underused, Computers in the Classroom.* Cambridge: Harvard University Press.

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE international.

CUQ, J.-P. (2004). « Contexte ». Dans J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: Clé International.

CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: PUG.

CUQ, J.-P., & CHARDENET, P. (2010). *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie.* Montréal: Agence Universitaire de la Francophonie.

CYR PANGOP, A. (2010). Enseigner la technopédagogie au Cameroun : L'internet et les multimédia en classe de français. Dans R. Kamga, *Mobilité virtuelle: Portails coopératifs & Usages novateurs des TIC» : Actes de conférence du Grand Forum Francophone pour la Recherche et l'Innovation* (pp. 27-34). Paris : Europia.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues.* Paris: Hachette FLE.

DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., & REUTER, Y. (2009-a). *Didactique du français, le socioculturel en question.* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., & REUTER, Y. (2009-b). « Le socioculturel en questions ». Dans B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reute, *Didactique du français, le socioculturel en question* (pp. 19-36). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

DAVIN-CHNANE, F. (2005). Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel. Dans O. Bertrand, *Diversités culturelles et apprentissage du français* (pp. 131-140). Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique.

DAVIS, J.-N., & LYMAN-HAGER M.-A. (2000). Développement d'un ALAO convivial en lecture: étude de cas. Dans L. Duquette, & M. Laurier, *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (pp. 139-158). Outremont (Québec): Logiques.

DAYE, K. A. (2010,). Intégration des TIC dans l'enseignement secondaire général public au Bénin : Etat des lieux et défis à relever. Dans *« Mobilité virtuelle: Portails coopératifs & Usages novateurs des TIC », EFRARD 2010, Actes de conférence du Grand Forum Francophone pour la Recherche et l'Innovation organisée du 7 au 9 décembre 2010 à l'Université de Cheik Anta Diop (UCAD)* (pp. 43-56). Paris: Europia Productions.

DE CARLO, M. (1997). « Civilisation/culture : Histoire et développement de concepts ». *Études de Linguistique Appliquée,* N°105, pp. 9-31.

DE CARLO, M. (2003). « La technologie, peut-elle servir l'interculturel ? », *Repères et Applications IV,* numéro spécial « Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues », Publicacions de la Universitat Autonoma de Barcelona, pp. 59-71.

DENIS, M. (2005). Une certaine vision de la culture - Vers la compétence interculturelle. Dans G. Barbé, & J. Courtillon, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (pp. 39-58). Bruxelles: De Boeck.

DE ROBILLARD, D. (2011). Les vicissitudes et tribulations de "Comprendre": un enjeu en didactique des langues et cultures? Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 21-29). Paris : Éditions des archives contemporaines.

DE VRIES, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue Française de Pédagogie,* N° 137, pp. 105-116.

DEFAYS, J.-M., & DELFOUR, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage.* Sprimont (Belgique): Pierre Mardaga éditeur.

DEMAIZIÈRE, F. (2000). Former les formateurs. Nouveaux outils, nouvelles problématiques ?. Dans L. Duquette, & M. Laurier, *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (pp. 305-323). Outremont (Québec): Éditions Logiques.

DEMAIZIÈRE, F. (2004). Ressources et guidage Définition d'une co-construction. Dans C. Develotte, & M. Pothier, *La notion de ressources à l'heure du numérique. Notions en questions. Rencontres en didactique des langues* (pp. 81-103). Lyon: ENS Éditions.

DEMAIZIÈRE, F., & DUBUISSON, C. (1992). *De l'E.A.O. aux N.T.F. (Nouvelles Technologies de Formation), utiliser l'ordinateur pour la formation.* Paris: Ophrys.

DEMAIZIÈRE, F., & FOUCHER, A.-L. (1998). Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements d'apprentissage ouverts. Dans T. Chanier, & M. Pothier, *Hypermédia et apprentissage des langues.* Études de linguistique appliquée, N°110. (pp. 227-236). Paris: Didier.

DEMAIZIÈRE, F., & NARCY-COMBES, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. Dans *Méthodologie de recherche en didactique des langues, Cahiers Acedle, N°4, Journées NeQ, Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères* (pp. 1-20). Bordeaux: IUFM d'Aquitaine.

DEMORGON, J. (2005). « Langues et cultures comme objets et comme aventures » Particulariser, généraliser, singulariser. *Ela. Études de linguistique appliquée,* N° 140, pp. 395-407.

DEMOUGIN, F. (2008). « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues ». *Ela. Études de linguistique appliquée,* N°152, pp. 411-428.

DEPOVER, C. (1997). *Pour une appropriation éducative réelle des nouveaux outils multimédias par les pays en voie de développement, Actes de la Biennale des Sciences et de la Technologie.* Dakar : Sénégal.

DEPOVER, C. (2000). Un dispositif d'apprentissage à distance basé sur le partage des connaissances. Dans S. lava, *Cyberespace et formations ouvertes* (pp. 147-164). Bruxelles: De Boeck.

DEPOVER, C. (2010). Comprendre et gérer l'innovation. Dans B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 61-70). Paris: Presses Universitaires de France.

DEPOVER, C., KARSENTI, T., & KOMIS, V. (2009). Enseigner avec les technologies, favoriser les apprentissages, développer des compétences. Québec: Presses de l'Université du Québec.

DERVIN, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Revue Recherches en Education. Education et formation interculturelles : regards critiques,* N° 9, pp. 32-42.

DERYCKE, A. (2005). Une approche des usages pour avec instruments : l'apports de quelques cadres théoriques portant sur la dimension sociale de l'activité humaine. *Séminaire ERTé e-Praxis.* http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004-2005/praxis/presentation_derycke.pdf, Consulté le 12 Sep 2011.

DESMARAIS, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues.* Montréal: Éditons Logiques.

DESMET, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée,* XI-I, pp. 119-138.

DESSUS, P. (2010). Des théories de l'apprentissage pour concevoir des environnements d'apprentissage informatisés. Dans B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 95-107). Paris: Presses Universitaires.

DESSUS, P. (1991). Initiation à la conception de didacticiels avec HyperCard. Dans B. de La Passardière, & G.-L Baron (Eds.), *Hypermédias et Apprentissages* (pp. 149–155). Paris : Masi-INRP.

DEVELOTTE, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *ELA,* N°160, pp. 445-464.

D'HALLUIN, C. (2004). Fonctions et tâches d'un enseignant en formation ouverte et à distance. Dans C. Develotte, & M. Pothier, *La notion de ressources à l'heure du numérique. Notions en questions. Rencontres en didactique des langues* (pp. 143-152). Lyon: ENS.

DOLZ, J., & al. (2008). L'articulation vygotskienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. Dans M. Brossard, & J. Fijalkow, *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 143-153). Pessac: PressesUniversitaires de Bordeaux.

DORTIER, J.-F. (2008-a). « Qualitative (méthode) ». Dans *Le dictionnaire des sciences humaines* (p. 593). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

DORTIER, J.-F. (2008-b). « Méthode ». Dans *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 461-462). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

DUMONT, P. (2002). « Les manuels de FLS et la francophonie ». *Ela. Études de linguistique appliquée,* N° 125, pp.111-121.

DUMONT, R. (2008). *De la langue à la culture : un itinéraire didactique obligé.* Paris: l'Harmattan.

DUPUY, G. (2007). *La fracture numérique.* Paris: Ellipses.

DUQUETTE, L., & Laurier, M. (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia.* Outremont (Québec) : Logiques.

ELIE, M. (2001). Le fossé numérique. L'Internet, facteur de nouvelles inégalités ? Problème politiques et sociaux. *La documentation française,* N° 861, p. 32.

ELLIS, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching.* Oxford: University Press.

ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching.* Oxford : Oxford University Press.

EMAISH, N. (2009). Observer, comparer, comprendre: l'interculturel en cours de français. *Français dans le Monde,* N° 361, pp. 23-25.

FARKAMEKH, L. (2006). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones, Thèse de doctorat.* Bordeaux : Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.

FENOUILLET, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie.* Paris: L'Harmattan.

FERRÃO TAVARES, C. (2009). « (et) si j'étais professeur de français... » Approches plurielles et multimodales. *Ela. Études de linguistique appliquée,* N° 153, pp. 41-53.

FERRÉOL, G., & JUCQUOIS, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles.* Paris: Colin.

FORESTAL, C. (2008). « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? ». *Ela. Études de linguistique appliquée,* N° 152, pp. 393-410.

FRACCHIOLLA, B. (2009). Emergence des imaginaires culturels en contexte hétérogène: la vidéo en question(s). Dans N. Auger, & al, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 177-198). Paris: L'Harmattan.

GAFHOORI, L., GILLON, J.-Y., & VANTHIER, H. (2008). Les enfants iraniens face au français. *Le Français dans le Monde,* N° 356, pp. 30-31.

GAJO, L., & MONDADA, L. (2000). Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétence discursives plurilingues par des jeunes immigrés. Fribourg : Edition universitaire de Fribourg.

GALISSON, C. (1997). « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen ». *Études de linguistique appliquée,* N°106, pp. 141-160.

GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui : la didactique des langues étrangères.* Paris: Clé International.

GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots.* Paris: CLE International.

GALISSON, R. (1995). « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? ». *Études de Linguistique Appliquée,* N°100, pp. 79-98.

GALISSON, R. (2002) « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », *Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck*, n°128, pp. 497-510.

GALISSON, R., & COSTE, D. (1988). « Méthodologie ». Dans *Dictionnaire de didactique des langues* (pp. 342-343). Paris: Hachette.

GERBAULT, J. (2002). *TIC et diffusion de français, Des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques.* Paris: L'Harmattan.

GERBAULT, J. (2010). « TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère ». *Revue française de linguistique appliquée,* Vol. XV, pp. 37-52.

GERMAIN, A., & MARTIN, P. (2000). « Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC).* Vol. 3, N° 1, pp. 61-76. http://alsic.revues.org/1796, Consulté le 21 avril 2009.

GERMAIN, B. (2006). Les didacticiels de lecture dans les classes primaires. Dans C. Bélisle, & al, *Lecture et technologies numériques: enjeux et défis des technologies numériques pour l'enseignement et les pratiques de lecture* (pp. 145-180). SCÉRÉN-CNDP: Savoir lire.

GERMAIN, C., & NETTEN, J. (2004). « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS ». *ALSIC,* Vol. 7, pp. 55-69. http://alsic.revues.org/index2280.html, Consulté le 20 avril 2009.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004-a). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques.* Bern: Peter Lang.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004-b). Altérité et identités dans les littératures de langue française. *Le Français dans le Monde,* Numéro spécial, altérité & identités dans les littératures de langue française, pp. 8-17.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2005). De l'usage des concepts de « culture» et « d'interculturel » en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre. Dans O. Bertrand, *Diversités culturelles et apprentissage du français* (pp. 19-30). Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique.

GOHARD-RADENKOVIC, A., & ACKLIN MUJI, D. (2010). *Entre médias et médiations : les « mises en scène » du rapport à l'altérité.* Paris: l'Harmattan.

GOHARD-RADENKOVIC, A. & RACHEDI, L. (2009). Récits de vie et expériences de la mobilité : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité ?. Paris: L'Harmattan.

GONÇALVES, C., & PEREIRA, P. (2007). Démarche interculturelle dans une classe débutante de FLE au Portugal. Dans L. Collès, & al, *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias* (pp. 285-297). Cortil-Wodon: E.M.E.

GRUCA, I. (2010). La découverte de l'autre, la découverte de soi, par la littérature française et francophone. In J.-P. Cuq, & P. Chardenet, *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (pp. 71-78). Paris: Éditions des archives contemporaines.

GUICHARD, É. (2001) *Comprendre les usages de l'Internet.* Paris: Éditions Rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure.

GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia.* Paris : Ophrys.

GUICHON, N. (2012-a). Les TIC au service de l'enseignement des langues. *Le Français dans le Monde,* N°381, pp. 20-21.

GUICHON, N. (2012-b). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues.* Paris: Didier.

GUILLÉN DIAZ, C., & al. (2007). L'analyse du « discours de soi» comme dispositif didactique de décentration. Dans L. Collès, & al, *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias* (pp. 85-203). Cortil-Wodon: E.M.E.

HAMEL, M.-J., & VANDEVENTER, A. (2000). Adapter un analyseur syntaxique et l'intégrer dans un système d'ELAO: le cas FIPSGram dans SAFRAN. Dans L. Duquette, & M. Laurier, *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (pp. 117-136). Outremont (Québec): Logiques.

HAMON, L. (2003). Analyse de Tell Me More Français. *ALSIC.* Vol. 6, N° 2, pp. 141 -155. http://alsic.revues.org/2255, Consulté le 20 avril 2010.

HENRI, F. (2010). Collaboration, communautés et réseaux partenariats pour l'apprentissage. Dans B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 169-180). Paris: Presses Universitaires.

HÉRINO, M., & PETITGIRARD, J.-Y. (2002). *Langues et multimédia : De la réflexion à la pratique.* Grenoble: CRDP.

HERRMANN, M.-P. (2003). Multimédia: effet de mode ou aide à l'apprentissage des langues? Dans W. Bufe, & H. Giessen, *Des langues et des médias* (pp. 197-209). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

HEWITT, J., SCARDAMALIA, M., & WEBB, J. (1997). Situative Design Issues for Interactive Learning Environments : The Problem of Group Coherence. *Contribution à la conférence annuelle de l'Association Américaine pour l'Education,* Chicago.

HIMETA, M. (2011). CECR et « prise de conscience interculturelle » Une définition pour les étudiants japonais de français. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications,* N° 50, pp. 131-139.

HIRSCHSPRUNG, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia.* Paris: Hachette.

HOLEC, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Dans André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères* (pp. 31-33). Paris: Didier / Hatier.

HOLEC, H. (1988). « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ?». *Études de Linguistique Appliquée*, N°69, pp. 101-110.

HOLEC, H. (1990). « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ». *Exposé présenté au congrès sur l'enseignement des langues organisé à Barcelone*, pp. 75-87.

HOLEC, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Education permanente*, N° 107, pp. 1-5. http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf

HOLEC, H. (1998). « L'apprentissage autodirigé : une autre formation ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Numéro spécial, pp. 213-256.

HOUSSAYE, J. (2005). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESE.

HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the wild.* Cambridge: MIT Press.

HUTCHINS, E., HOLLAN, J., & KIRSCH, D. (2000). Distributed Cognition : towards a new foundation for Human-Computer Interaction Research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction,* Vol. 7, N° *2*, pp. 174-196.

ISHIKAWA, F. (2006). L'enseignement du français au japon : Une didactique de FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe. Dans V. Castellotti, & R. Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte* (pp. 133-143). Paris: L'Harmattan.

JEANNERET, T. (1999). Diversité des langues, diversité des descriptions grammaticales: approche plurielle de la pronominalisation en français . *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique),* N°31 , 167-177. http://doc.rero.ch/record/19780/files/13_jeanneret.pdf. Consulté le 12 Octobre 2009.

JEANNOT, L., & CHANIER, T. (2008). « Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic).* Vol. 11, N° 2, pp. 39-78. http://alsic.revues.org/index879.html, Consulté le 21 Nov 2010.

JOHNSON, R.B. & ONWUEGBUZIE, A.J. (2004), "Mixed Me thods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.

KARSENTI, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC: Stratégies d'actions et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.

KELLNER, C. (2007). *Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre ?* Paris: L'Harmattan.

KERN, R., & LIDDICOAT, A. J. (2011). Introduction: from the learner to the speaker /social actor. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, *Handbook of multilingualism and multiculturalism* (pp. 17-23). Paris: Edition des Archives contemporaines.

KOHL DE OLIVEIRA, M. & CRISTINA REGO, T. (2010). Contributions to contemporary research of Lurias cultural-historical approach. *Educação e Pesquisa*, Vol. 36, N° Spe., http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000400009&script=sci_arttext&tlng=en. Consulté le 8 Juin 2011.

KINGINGER, C. (2002). Defining the zone of proximal development in US Foreign Language Education. *Applied Linguistics,* Vol. 23, N° 2, pp. 240-261.

KLETT, E. (2010). Lire en FLE à l'université : un enjeu pour sauvegarder le français. Dans J.-P. Cuq, & P. Chardenet, *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (pp. 149-155). Paris: Éditions des archives contemporaines.

KNOERR, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité.* XXIV N° 2. http://apliut.revues.org/2889 ; DOI : 10.4000/apliut.2889. Consulté le 02 novembre 2008.

KOK ESCALLE, M.-C. (2006). « L'enseignement du français langue étrangère aux Pays-Bas : approche historique et méthodologique de la problématique de l'offre et de la demande ». Dans V. Castellotti, & H. Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde, Des paysages didactiques en contexte* (pp. 29-36). Paris: L'Harmattan.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal,* Vol. 84, N° 3, pp. 311-326.

KRAMSCH, C. (2008). Voix et contrevoix: l'expression de soi à travers la langue de l'autre. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 35-38). Paris: Edition des archives contemporaines.

KRAMSCH, C. (2011-a). The Multilingual Subject. *The Modern Language Journal,* Vol.95, Issue 2, pp. 324-326.

KRAMSCH, C. (2011-b). Voice in L2 acquisition: speaking the self through the language of the other. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, *Handbook of multilingualism and multiculturalism* (pp. 25-27). Paris: Edition des Archives contemporaines.

KUUTTI, K. (1995). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. Dans B. Nardi, *Context and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction* (pp. 17-44). Cambridge : MIT Press.

LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia.* Paris: CLE International.

LANCIEN, T. (2004). *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques.* Paris: Hachette.

LANSEL, E. (2010). « Le manuel numérique ». Dans A. Semal-Lebleu, *Concevoir un manuel de langue.* Dossier de la revue Les langues modernes. Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV) (pp. 40-46). Paris.

LANTOLF, J. (2000). *Introducing sociocultural theory. Sociocultural theory and second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P., & GENUNG, P. B. (2000). « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas ». Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères. *AILE,* N° 12, pp. 99-122.

LANTOLF, J., & APPEL, G. (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

LARRUY, M. M. (2010). La construction de la démarche interculturelle dans les manuels : le risque de la contextualisation. Dans P. Blanchet, & P. Martinez, *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations* (pp. 237-250). Paris: Édition des Archives contemporaines.

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

LEBRANCHU, J.-F. (2005). « De la civilisation comme objet d'enseignement aux pratiques de communication ». *Travaux de didactique du FLE,* N°53, pp. 13-42.

LEBRUN, J., BÉDARD, J., HASNI, A., & GRENON, V. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative.* Québec: Les Presses de l'Université Laval.

LEBRUN, M. (2010). La représentation et le rôle de l'étranger dans la littérature québécoise de la migration. Dans J.-P. Cuq, & P. Chardenet, *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (pp. 99-105). Paris: Éditions des archives contemporaines.

LECLERCQ, G., & VARGA, R. (2010). *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques.* Paris: Lavoisier.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris-Montréal: Larousse.

LEGROS, D., & CRINON, J. (2000). The role of textual data base on the learning of writing and rewriting in eight to twelve year-old children. Dans A.-M. Lemmel, & C. Laughlin, *From the nature child to the machine child.* New York, London: Sage.

LEGROS, D., & CRINON, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia.* Paris : Armand Colin /VUEF.

LEGROS, D., MAITRE DE PEMBROKE, E., & TALBI, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. Dans D. Legros, & J. Crinon, *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 23-39). Paris: Armand Colin /VUEF.

LEMEUNIER-QUERE, M. (2005). L'enseignement du français hors contexte francophone (FLE) et en contexte francophone(FLS) : l'emprunt culturel face à l'empreinte culturelle. Dans O. Bertrand, *Diversités culturelles et apprentissage du français* (pp. 45-56). Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique.

LEVY, M. (1997). *Computer assisted language learning, Context and conceptualization.* Oxford, NY: Oxford University Press.

LIDDICOAT, A.J, & ZARATE, G. (2009). « La didactisation des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées ». *Le Français dans le Monde Recherche et Applications, La circulation internationale des idées en didactique des langues*, N° 46, pp. 9-13.

LINARD, M. (1983). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris: Hermès / Lavoisier.

LINARD, M. (1996). *Des machines et des hommes.* Paris: L'Harmattan.

LINARD, M. (2000). Les TIC en éducation : un pont possible entre le faire et dire. Dans G. Langouet, *Les jeunes et les médias* (pp. 151-176). Paris: Hachette.

LINARD, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris: Lavoisier Hermes-science.

LOISEAU, Y., & ROCH-VEIRAS, S. (2006). « La non dépendance de l'apprenant dans un enseignement-apprentissage guidé en contexte multimédia ». *Mélanges CRAPEL,* N° 28, pp.163-175.

LOUIS, V. (2007). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence interculturelle.* Cortil-Wodon: EME.

MAELA, P. (2011). Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. Dans C. Xypas, M. Fabre, & R. Hetier, *Le tiers éducatif, une nouvelle relation*

pédagogique : figures et fonctions du tiers en éducation et formation (pp. 89-107). Bruxelles: De Boeck.

MANAA, G. (2009). L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergies Algérien.* N° 4, pp. 209-216. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/gaouaou.pdf. Consulté le 09 octobre 2010.

MANGENOT, F. (1996). Informatique et autonomie. Dans B. Rüschoff, & D. Wolff, *Technology Enhanced Language Learning, Theory and Practice. Proceedings of eurocall 1994* (pp. 21-32). Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

MANGENOT, F. (1997). Le multimédia dans l'enseignement des langues. Dans Crinon, & Gautellier, *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?* (pp. 119-134). Paris: Retz.

MANGENOT, F. (2000-a). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias. Dans *Actes du colloque Triangle XVII, Multimédia et apprentissage des langues étrangères* (pp. 65-80). Paris: Éditions ens Fontenay-Saint-Cloud.

MANGENOT, F. (2000-b). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. Dans *Les langues modernes* (pp. 38-44). Paris: Association des Professeurs de Langues Vivantes.

MANGENOT, F. (2002). L'apprentissage des langues. Dans D. Legros, & J. Crinon, *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 128-153). Paris: Armand Colin /VUEF.

MANGENOT, F. (2005). « Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur ». Dans D. Coste, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges* (pp. 313-322). Lyon: ENS Editions.

MANGENOT, F., & TANAKA, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication,* Vol. 11 (1), pp. 33-59. *http://alsic.revues.org/index472.html*, Consulté le 16 Juin 2010.

MANGIANTE, J.-M. (2004). Dimension interculturelle et adaptation méthodologique: l'apprenant médiateur de sa propre culture. *Dialogues & Cultures*, N°49, 227-232.

MANGIANTE, J.-M. (2006-a). Adaptation d'une méthode au contexte local : approche interculturelle et contraintes pédagogiques, le cas de PILE ou FACE en Jordanie. Dans V. Castellotti, & R. Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde, Des paysages didactiques en contexte* (pp. 243-247). Paris: L'Harmattan.

MANGIANTE, J.-M. (2006-b). « La médiation culturelle de l'apprenant : Une autre approche interculturelle ». Dans C. Condei, & al, *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels.* Cortil Wodon: EME.

MANNONI, P. (2010). *Les représentations sociales.* Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

MARCHAND, S., & BROISE, C. (2002). *« Tell Me more niveau débutant ». Site de l'académie de Grenoble – Espace pédagogique - Sites disciplinaires - Allemand.* *http://www.acgrenoble. fr/allemand/text/33be5105-7.html,* Consulté le 10 Juin 2009.

MARTEL, A. (1998). L'apprentissage du français sur Internet. Asdifle, Multimédia et français langue étrangère (actes des 19e et 20e rencontres). *Les Cahiers de l'asdifle,* N°9, pp. 125-149.

MARTINEZ, P. (2002). *La didactique des langues étrangères* (éd. 3e). Paris: PUF.

MARTINEZ, P., & PEKAREK DOEHLER, S. (2000). « Introduction : une notion en question ». Dans P. Martinez, & S. Pekarek Doehler, *La notion de contact en didactique des langues, Notions en questions, Rencontres en didactique des langues* (pp. 9-20). Fontenay/Saint-Cloud: ENS Éditions.

MAYER, R. E. (2001). *Multimedia Learning.* New York: Cambridge University Press.

MELOCHE, M. (2000). Évaluation des multimédias pédagogiques. http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D4_1_b.pdf. Consulté le 14 novembre 2008.

MEIRIEU, P. (2004 [1985]). *L'école, mode d'emploi.* Issy-les- Moulineaux: ESF Éditeur.

MŒGLIN, P. (2005). *Outils et médias éducatifs, Une approche communicationnelle.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MOL, V. (2011). *Besoin de perfectionnement professionnel en TIC des professeurs de FLE.* Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.

MONDADA, L., & PEKAREK, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal,* Vol. 88, N° 4, pp. 501-518.

MOORE, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes.* Paris: Didier.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école.* Paris: Didier.

MORANDI, F. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan.

MORIN, E. (1986). *La méthode 3, La Connaissance de la Connaissance.* Paris: Éditions du Seuil.

MORIN, E. (2004). *La méthode 6, L'Éthique complexe.* Paris: Éditions du Seuil.

MORIN, E. (2007). *Vers l'abîme.* Paris: Collection Carnets de l'Herne.

MORIN, E., & LE MOIGNE, J.-L. (2001). *L'intelligence de la complexité.* Paris: L'Harmattan.

MORIN, I. (2009). Comment joindre le geste à la parole ? *Le Français dans le Monde.* N°362, p. 23.

MORLAT, J.-M. (2009). La problématique du document authentique dans le cadre du programme de langue B du Baccalauréat International. *http://www.edufle.net/La-problematique-du-document.html#nh14* , Consulté le 11 Juin 2010.

MOTTIER LOPEZ, L., & ALLAL, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, & al., *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 237-249). Bruxelles: De Boeck.

MUCCHIELLI, A. (2003). *L'identité.* Paris: PUF.

MUCCHIELLI, A. (2004-a). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines.* Paris: Armand Colin.

MUCCHIELLI, A. (2004-b). « Méthodologie d'une recherche qualitative ». Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 151-153). Paris: Armand Colin.

MUCCHIELLI, A. (2004-c). « Qualitative (méthode) ». Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 212-214). Paris: Armand Colin.

MUSITELLI, J. (2008/3). Les valeurs de la Francophonie au service de la diversité culturelle. *La revue internationale et stratégique,* N° 71, pp. 73-78. *http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RIS_071_0073*, Consulté le 16 Mai 2011.

NAGAMATSU, M. (2006). Les représentations des apprenants japonais quant à l'« efficacité » des activités didactiques en classe de FLE en France. Dans V. Castellotti, & R. Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 145-154). Paris: L'Harmattan.

NARANCIC-KOVAC, S., & KALTENBACHER, M. (2006). Promoting intercultural awareness through literature in foreign language teacher education. Dans A.-B. Fenner, & D. Newby, *Coherence of principles, cohesion of competences* (pp. 78-94). Strasbourg: Council of Europe.

NARCY-COMBES, M.-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue.* Paris: Ellipses.

NASIRI-MOGHADDAM, N. (2004). *L'archéologie française en Perse : Et les antiquités nationales (1884-1914).* Paris: Connaissances et Savoirs.

NAYMARK, J. (1999). *Guide du multimédia en formation : bilan critique & prospectif.* Paris : Retz.

NEUNER, G. (1997). « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». Dans M. Byram, G. Zarate, & G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 53-95). Strasbourg: Éditions du conseil de l'Europe.

NEUNER, G. (2003). « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». Dans M. Byram, *La compétence interculturelle* (pp. 15-66). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

NIKOU, T. (1999). « L'interculturel : Essai de mise en pratique ». *Travaux de Didactique du FLE,* N°42, pp. 137-161.

NIKOU, T. (2002). *L'interculturel : Une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère.* Thèse de doctorat. Montpellier-III.

NISSEN, E., POYET, F., & SOUBRIÉ, T. (2011). *Interagir et apprendre en ligne.* Grenoble: ELLUG.

NOORI, Z. (2003). Les difficultés de l'apprentissage de l'anglais selon une enseignante. *Roshd Foreign Language Teaching Journal,* N°68, pp. 4-7.

NORMAND-MARCONNET, N. (2008). *L'auto-évaluation : évidence, défi ou utopie ? Vers une nouvelle relation enseignant-enseigné mettant en jeu les variétés de contexte et de culture éducative : le cas de l'Iran.* Thèses de doctorat, Université du Maine.

NORMAND-MARCONNET, N. (2011). Quelle place pour l'autonomie de l'apprentissage dans les cultures d'enseignement/apprentissage en Asie ? Du rôle incontournable à donner à un portfolio d'autoévaluation adapté aux cultures éducatives locales. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications,* N° 50, pp. 84-93.

NORTON, B. (1997). « Language, identity, and the ownership of English » [Introduction, Special Issue] dans Norton Bonny. *Language and identity [Special issue], TESOL Quarterly,* 31(3), pp. 409-429.

NOTARI, C. (2009). *Chomsky et l'ordinateur, Approche critique d'une théorie linguistique.* Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

O'DOWD, R. (2007). *Online Intercultural Exchange. An introduction for foreign language teachers.* Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.

OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage.* Paris : OCDE (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement).

OLIVIERI, C. (1996). « La culture cultivée et ses métamorphoses ». *Le Français dans le Monde,* Numéro spécial, Cultures, culture, pp. 8-18.

OTMAN, G. (1989). « Eléments pour une grille d'analyse et d'évaluation critique de didacticiels de langue ». *Bulletin EPI,* N° 54, pp. 147-165.

OTROSHI, M-H, & RAHMATIAN, R. (2008), Analyse d'un logiciel éducatif du FLE, Learning French Language, *Revue Plume*, N°4, pp.75-96.

PAGE-LAMARCHE, V. (2004). *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne.* Thèse de doctorat, Université de Montréal. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/09/15/31/PDF/these15_.pdf.

PAILLÉ, P. (2004-a). « Recherche qualitative ». Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 226-227). Paris : Armand Colin.

PAILLÉ, P. (2004-b). « Pertinence de la recherche qualitative ». Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 189-190). Paris : Armand Colin.

PAILLÉ, P., & MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.

PAPERT, S. (2003). Conférence inaugurale d'EIAH 2003. Strasbourg: ULP. *http://canalc2.u-strasbg.fr/video.asp?idvideo=1868*, Consulté le 25 Mars 2010.

PAQUIER, E. (2003). Tell me more 6.0 français. *Le Français dans le Monde,* N° 330, pp. 74-75.

PARK SUNG, H. (2002/2). « L'oral et les apprenants coréens » Problèmes de phonétique et de culture. *Ela. Études de linguistique appliquée,* N° 126, pp. 201-210.

PERAYA, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits. Dans B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 23-34). Paris: Presses Universitaires.

PERRIAULT, J. (2002). *Education et nouvelles technologies : Théorie et pratiques.* Paris: Nathan.

PERRIN-GLORIAN, M.-J. & REUTER, Y. (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques.* Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005.Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

PICCARDO, E., & YAICHE, F. (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Ela. Études de linguistique appliquée,* N° 140, pp. 443-458. *http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-443.htm*, Consultué le 10 Juin 2009.

PORCHER, L. (1975). « Questions sur les objectifs ». *Le Français dans le Monde,* N°113, pp. 9-12.

PORCHER, L. (1981). « Les chemins de la liberté ». In André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, Paris.

PORCHER, L. (1987). « Manières de classe ». Dans P. Anderson, *« La question de l'affect dans la relation apprenant-enseignant ». Travaux de Didactique du FLE,* N°31, (1993) (pp. 5-6). Paris: Alliance Française.

PORCHER, L. (1994). *Télévision, culture, éducation.* Paris: Armand Colin.

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline.* Paris: Hachette Éducation.

PORCHER, L. (2003). « Interculturels une multitude d'espèces ». *Le Français dans le Monde,* N°329, pp. 33-36.

PORQUIER, R., & PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, collection Crédif-essais.* Paris: Didier.

POTHIER, M. (1998). Camille : un cd-rom interactif de français des affaires. *ASDIFLE, Multimédia et français langue étrangère (actes des 19e et 20e rencontres), Les Cahiers de l'asdifle,* N°9, pp. 61-63.

POTHIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris: Ophrys.

POURTOIS, J.-P., & DESMET, H. (2004). « Rôle du contexte dans le paradigme compréhensif ». Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 36-37). Paris: Armand Colin.

PUDELKO, B., LEGROS, D., & PATRICE, G. (2002). Les TICE et la construction des connaissances. Dans D. Legros, & J. Crinon, *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp.40-62). Paris: Armand Colin /VUEF.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris: Nathan CLÉ.

PUREN, C. (1998). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». *ÉLA,* N° 109, pp. 9-37.

PUREN, C. (1995). « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le Français dans le Monde*, N° spécial "Recherches et applications" (Méthodes et méthodologies), pp. 36-41.

PUREN, C. (2001). « Pour une didactique complexe ». Dans M. Marquilló-Larruy, *Questions d'épistémologie en didactique du français, (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère).* Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (pp. 21-29). Poitiers: Université de Poitiers.

PUREN, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures - vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». L'interculturel. *Les langues modernes,* N° 3, pp. 55-71.

PUREN, C. (2003). Environnements numériques et cohérence didactique. Dans Wolfgang Bufe et Hans W. Giessen, *Des langues et des médias* (pp. 149-162). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

PUREN, C. (2004/2). « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? ». *Ela. Études de linguistique appliquée.* N° 134, pp. 235-249. http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-235.htm, Consulté le 8 Mai 2009.

PUREN, C. (2005/4). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Ela. Études de linguistique appliquée,* N°140, pp. 491-512.

PUREN, C. (2011). La "méthode", outil de base de l'analyse didactique. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 383-306). Paris: Éditions des archives contemporaines.

PY, B. (1997). « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Études de Linguistique Appliquée,* N°108, p. 495-503.

PY, B. & GROSJEAN, F. (2002). Variante de contact, restructuration et compétence bilingue: approche expérimentale. In Castellotti, V. & Py, B. (Eds.). La notion de compétence en langue. Lyon: ENS Editions.

QUINTIN, J.-J. (2011). *Technologie de l'éducation ?* http://www.edu-tice.org/approche-th%C3%A9orique/la-technologie-de-l-%C3%A9ducation/, Consultée le 29 Avril 2011.

RABARDEL, P. (1995). *Les Hommes et Les Technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris: Armand Colin.

RABY, F. (2002). Analyse de ICT and Language Learning. A European perspective. *ALSIC,* Vol. 5, N° 1, pp. 65-79.

RAHMATIAN, R. (1999). Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue. *Roshd Foreign Language Teaching Journal,* N°53, pp. 42-45.

RAHMATIAN, R. (2000). Le développement de la communication orale chez les étudiants iraniens. *Roshd Foreign Language Teaching Journal,* N°57, pp. 56-60.

RAHMATIAN, R., & ABDOLTADJEDINI, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Revue Plume,* numéro 2, pp. 105-123.

RAHMATIAN, R., & CHERAGHI, H. (2010). Les difficultés de prononciation du français chez les apprenants iraniens. *Foreign Language Teaching Journal Roshd,* N° 94, *Téhéran,* pp. 53-64. *http://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/Magazine2/fa/2010/7/50.pdf*, Consulté le 10 Avril 2011.

RAJAONA, S. (2010). Innovation de l'université Antsiranana (UNA) en enseignement à distance via TICE. Dans EFRARD(2010), *« Mobilité virtuelle: Portails coopératifs & Usages novateurs des TIC ».* Actes de conférence du grand forum francophone pour la recherche et l'innovation, organisée du 7 au 9 décembre 2010 à l'université de Cheik Anta Diop, UCAD, Dakar, Sénégal (pp. 57-62). Paris: Europia.

REY, A. (2007). « Le français, langue à facettes ». *Le Français dans le Monde,* N°349, p. 16-17.

RÉZEAU, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université.* Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Bordeaux 2.

RICHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.* Paris: Hachette.

RICHTERICH, R. (1994). « À propos des programmes ». Dans D. Coste, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*(pp. 175-192). Paris: Didier.

RISPAIL, M. (2005). *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues.* Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, sous la direction de Philippe Blanchet.

RIVENS MOMPEAN, A., & EISENBEIS, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ?. *Les Cahiers de l'Acedle,* Vol. 6, N°1, pp. 221-244. http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/rivens/Rivens_Eisenbeis-Acedle2008.pdf

ROBERT, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : Pour des stratégies d'apprentissage différenciées.* Paris: Hachette.

ROGERS, Y. (2005). An updated introduction to Distributed Cognition. Dans K. Brown, *The Encyclopedia of Language and Linguistics.* (Éd. 2nd, pp. 731-733). Oxford: Elsevier.

ROGERS, Y., & ELLIS, J. (1994). Distributed Cognition: an alternative framework for analyzing and explaining collaborative working. *Journal of Information Technology,* Vol. 9, N° 2, pp. 119-128.

ROLLAND, D. (2006). « Le dessous des cartes ». *Le Français dans le Monde,* N°343, pp. 44-45.

ROUET, J.-F. (2006-a). Enseigner la lecture par ou pour l'ordinateur ? Dans C. Bélisle, & al, *Lecture et technologies numériques: enjeux et défis des technologies numériques pour l'enseignement et les pratiques de lecture* (pp. 131-143). SCÉRÉN-CNDP: Savoir lire.

ROUET, J.-F. (2006-b). Pour un développement maîtrisé des technologies numériques en éducation synthèse et recommandations. Dans C. Bélisle, & al, *Lecture et technologies numériques: enjeux et défis des technologies numériques pour l'enseignement et les pratiques de lecture* (pp. 231-240). SCÉRÉN-CNDP: Savoir lire.

ROUHBAKHSHAN, A. (1990). « Le rôle du Dar ol-Fonun dans l'expansion du français en Iran ». Dans *Téhéran, Luqmân, Annales des Presses Universitaires d'Iran, 3ème année,* N°2, pp. 33-54. Téhéran: P.U.I.

ROUXEL, A. (2010). L'appropriation singulière de la culture littéraire comme fondement d'une identité francophone vivante. Dans J.-P. Cuq, & P. Chardenet, *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie,* (pp. 51-60). Paris: Éditions des archives contemporaines.

SALENGROS, I. (2006). Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC). *ALSIC.* Vol. 9. http://alsic.revues.org/292. Consulté le 10 juin 2009.

SAWAGODO, G. (2007). Le double ancrage culturel : une exigence de l'interculturalité. Dans L. Collès, & al, *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie langagière et médias* (pp. 73-89). Cortil-Wodon: E.M.E.

SHAHIN, S. (1999). Parlons français ! *Roshd Foreign Language Teaching Journal,* N°53, pp. 46-51.

SIMARD, D. (2002). « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? ». *Vie Pédagogique,* N°124, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/124/vp124_5-8.pdf, Consulté le 25 avril 2010.

SIMON, D. L., & SABATIER, C. (2003). Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes-dispositifs-acteurs. *Revue de linguistique et de didactique des langues,* numéro hors série, Université Stendhal de Grenoble, pp. 7-15.

SPRINGER, C. (2002). « Recherches sur l'évaluation en L2 : De quelques avatars de la notion de « compétence ». Dans V. Castellotti, & B. Py, *La notion de compétence en langue* (pp 61-73). Paris: ENS Editions.

SPRINGER, C., & AIMARD, V. (2005). Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues, Dans C. Tardieu, & V. Pugibet, *Langues et culture : les TIC, enseignement et apprentissage* (pp. 157-168). Bourgogne: CRDP.

STAHL, G. (2003). *Meaning and interpretation in collaboration. Actes CSCL.* Bergen, Norvège. Proceedings pp. 523-532, http://www.gerrystahl.net/cscl/papers/ch20.pdf, Consulté le 22 avril 2010.

SULLIVAN, P. (2000). « Playfulness as a mediation in a communicative language teaching in a Vietnamese classroom ». Dans J. P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 115-131). Oxford: Oxford University Press.

TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*. Paris: ESF.

TAYLOR, R. (1980). *The Computer in the School: Tutor, Tool, Tutee.* New York, NY: Teacher's College Press.

TELLIER, M. (2009). Enseigner les gestes culturels. *Le Français dans le Monde.* N°362, pp. 19-21.

TRIEPKE, S. (2009). *Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) : L'intervention des nouveaux médias dans les classes du français langue étrangère (FLE).* Meunchen: GRIN Verlag.

TURID, T. (2009/4). « Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement » Vers la démocratisation de l'accès au savoir. *Distances et savoirs,* Vol. 7, pp. 589-599.

VAN LIER, L. (1999). Une perspective écologique. *Le Français dans le Monde- Recherches et Applications. Apprendre les langues autrement* (pp. 10-20). Paris, Hachette-Edicef.

VAN LIER, L. (2000). From input to affordance: social–interactive learning from an ecological perspective. Dans J. Lantolf, *Sociocultural theory and second language acquisition* (pp. 245-260). Oxford: Oxford University Press.

VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective.* New York: Kluwer Academic.

VARSHNEY, R. (2008/1). « « Le subjonctif » ou « the subjunctive » : les représentations des apprenants vis-à-vis de l'utilisation de l'anglais dans l'apprentissage de la grammaire française ». *Ela. Études de linguistique appliquée.* N° 149, pp. 43-56.

VAUPOT, S. (2010). Culture et traduction. Dans J.-P. Cuq, & P. Chardenet, *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (pp. 175-183). Paris: Éditions des archives contemporaines.

VECCHI, S. (2012). Autour de la parole plurielle en contexte de formation. Quelles disciplines sont mobilisées? Dans N. Takahashi, J-O. Kim, & N. Iwasaki, *Appropriation et transmission des langues et des cultures de monde* (pp.72-78). Actes de Séminaire Doctoral International, INALCO.

VERBUNT, G. (2005/4). « Les obstacles culturels aux apprentissages » Ou comment faire de l'interculturel appliqué. *Ela. Études de linguistique appliquée.* N°140, pp. 409-420.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). « Avant-Propos ». Dans M. Verdelhan-Bourgade, & al, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* (pp.7-10). Paris: L'Harmattan.

VERREMAN, A. (1995). Les finalités de l'enseignement des langues : une évolution durable ? *APLV, Bulletin régional.* N° 51. Strasbourg. Première Partie : http://averreman.free.fr/aplv/num51-langues.htm; Deuxième Partie : http://averreman.free.fr/aplv/num52-finalite.htm, Consultés le 19 Avril 2009.

VERREMAN, A. (2002). Théories de l'apprentissage et Nouvelles Technologies. *APVL, Numéro 65. http://averreman.free.fr/aplv/num65-theories.htm,* Consulté le 19 octobre 2009.

VIALLON, V. (2003). Des anciens aux nouveaux médias, complexité technologique versus complexité de l'apprentissage. Dans W. Bufe, & H. W. Giessen, *Des langues et des médias. Sprachen und Medien. Languages and media* (pp. 67-74). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

VOIROL, M. (2006). *Guide de la rédaction* (éd. 8). Paris: Victoire éditions.

VYGOTSKI, L. (1997 [1981, 1985]). *Pensée et langage.* Paris: La Dispute.

WALLET, J. (2010). Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. Dans B. Charlier, & F. Henri, Apprendre avec les technologies (pp. 71-80). Paris: Presses Universitaires.

WAMBA, R. S. (2010). L'intercompréhension : une conscience métacognitive pour une plus grande valorisation de l'interculturel. Dans P. Blanchet, & P. Martinez, *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations* (pp. 193-197). Paris: Édition des Archives contemporaines.

WAMBACH, M. (2003). « Langue maternelle / langue étrangère ». Dans P. Rivenc, *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde.* Vol. 3, La méthodologie (pp. 135-158). Bruxelles: De Boeck Université.

WARSCHAUER, M. (1997). A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. Dans K. Murphy-Judy, & R. Sanders, *Nexus: The convergence of research at teaching through new information technologies* (pp. 88-97). Durham: University of North Carolina.

WARSCHAUER, M. (1998). Interaction, negotiation and computer-mediated learning. Dans V. Darleguy, A. Ding, & M. Svensson (Eds.), *Educational Technology in language learning: Theoretical reflection and practial applications*. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences, Center of Language Resources, pp. 125-136.

WENGER, E. (2005). *La Théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité.* Québec: Presses de l'université Laval.

WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, MA: Harvard University.

WERTSCH, J., DEL RIO, P. & ALVAREZ, A. (1995). Sociocultural Studies: history, action, and mediation, in J.V. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez (Eds.) *Sociocultural Studies of Mind*, pp. 1-34. Cambridge: Cambridge University Press.

WINDMÜLLER, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle.* Paris: Belin.

WINDMÜLLER, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine.* N° 5, pp. 133-145. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/florence.pdf. Consulté le 11 mars 2011.

WOLFF, D. (1993). New technologies for foreign language teaching. Dans *Foreign Language Learning and use of technologies* (pp. 7-27). Bruxelles: Bureau Lingua.

WOLFS, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, Du secondaire à l'université, Recherche - Théorie Application.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.

ZAJAC, J. (2010). Francophilie - Maladie affectivement transmissible. Dans J.-P. Cuq, & P. Chardenet, *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (pp. 193-204). Paris: Éditions des archives contemporaines.

ZARATE, G. (1982). « Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle ». *Le Français dans le Monde,* N° 170, pp. 28-32.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère.* Paris: Hachette.

ZARATE, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues.* Paris: Didier.

ZARATE, G. (1997). Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures. Dans *Notions en Questions,* N° 2 (pp. 46-61). Paris: ENE de Fontenay/Saint-Cloud.

ZARATE, G. (2008). Introduction: appartenances et le lien social. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 173-180). Paris: Éditions des archives contemporaines.

ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D., & PENZ, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues.* Strasbourg: Edition du Conseil de l'Europe.

ZARATE, G., LEVY, D., & KRAMSCH, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris: Edition des archives contemporaines.

ZOUROU, K. (2006). Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique. Thèse doctorale, Université Stendhal Grenoble III.

Table des Figures

Figure 1 : Le triangle pédagogique d'après Houssaye (2005). 40

Figure 2 : Le modèle systémique de la situation pédagogique d'après Legendre. 41

Figure 3 : Modèle triadique appliqué à la situation d'apprentissage d'une langue. 43

Figure 4 : Relations « Apprenant /Enseignant/Objet ». 43

Figure 5 : Relations au sein de la situation d'apprentissage classique (acteurs). 44

Figure 6 : Relations au sein de la situation d'apprentissage classique (acteurs et fondements scientifiques). 45

Figure 7 : Représentation du concept d'outil cognitif selon Depover & al (2009). 85

Figure 8 : Le triangle pédagogique et les instruments. 91

Figure 9 : L'apprenant et ses rôles. 92

Figure 10: Relations « Learner/Teacher/Object/Computer» dans un modèle triadique selon Bertin (2001: 71). 98

Figure 11 : Introduction de l'ordinateur dans la situation pédagogique (approche technocentrique) d'après Bertin (2001). 99

Figure 12 : Modèle ergonomique triadique de Mathias Schulze (1999). 100

Figure 13 : Le modèle de Legendre (1988). 101

Figure 14 : Le modèle d'Engeström (1999). 102

Figure 15: Modèle des Situations d'Activités Collectives Instrumentées (Rabardel, 1995 : 77). 104

Figure 16 : Application du modèle quadripolaire à la situation d'apprentissage médiatisé par ordinateur. 104

Figure 17: Modèle théorique d'un espace d'apprentissage intégré selon Bertin (2001). 105

Figures 18 : Les leçons de Tell Me More- Français. 176

Figure 19 : Si on sortait (de Tell Me More- Français). 177

Figure 20 : Découvrir sa villa (de Tell Me More- Français). 178

Figure 21 : Les dialogues interactifs de Tell Me More- Français. 179

Figure 22 : Question par image de Tell Me More- Français. 180

Figure 23 : Illustration hors-contextuelle de Tell Me More- Français. 181

Figure 24 : Association image/mot de Tell Me More- Français. 182

Figure 25 : Association de mots de Tell Me More- Français. 183

Figure 26 : Mot juste de Tell Me More- Français. 184

Figure 27 : Remise dans l'ordre de Tell Me More- Français. 184

Figure 28 : Texte à trous de Tell Me More- Français. 185

Figure 29 : Boîte à mots de Tell Me More- Français. 186

Figure 30 : Mot Mystérieux de Tell Me More- Français. 186

Figure 31 : Mots croisés de Tell Me More- Français. 187

Figure 32 : Exercice de grammaire de Tell Me More- Français. 188

Figure 33 : Dictée vocale de Tell Me More- Français. 188

Figure 34 : Rédaction de Tell Me More- Français. 189

Figure 35 : Les QCM de Tell Me More- Français. 190

Figure 36 : La reconnaissance vocale de Tell Me More- Français. 191

Figure 37 : Ecran d'accueil de Tell Me More- Français. 191

Figure 38 : Barre de navigation périphérique de Tell Me More- Français. 192

Figure 39 : Les icônes de déplacement de Tell Me More- Français. 192

Figure 40 : Les modes de travail de Tell Me More- Français. 193

Figure 41 : Le mode guidé de Tell Me More- Français. 194

Figure 42 : Feed-back de Tell Me More- Français. 195

Figure 43 : Bilan (synthèse du cours) de Tell Me More- Français. 196

Figure 44 : Fiche de grammaire de Tell Me More- Français. 197

Figure 45 : Fiche conjugaison de Tell Me More- Français. 197

Figure 46 : Réglage des options de Tell Me More- Français. 198

Figure 47 : Services en ligne de Tell Me More- Français. 199

Figure 48 : Les aides de Tell Me More- Français. 199

Figure 49 : Emballage du cédérom de Talk Now French. 201

Figure 50 : Écran principal et les leçons de Talk Now French. 203

Figure 51 : Écran à choisir une langue d'interface de Talk Now French. 206

Figure 52 : Sections de chaque leçon de Talk Now French. 209

Figure 53 : Écran d'évaluation de Talk Now French. 210

Figure 54 : Enregistrement de la voix de Talk Now French. 212

Figure 55 : Dictionnaire illustré bilingue de Talk Now French. 212

Figure 56 : Répartition en modalité des réponses à la question « Pour moi, l'ordinateur est...». 233

Figure 57 : Répartition en modalité des réponses à la question « l'enseignement/apprentissage avec ordinateur, c'est … ». 236

Figure 58 : Répartition en modalité des réponses à la question «Pour moi, connaître une langue étrangère, c'est d'abord.....». 238

Figure 59 : Répartition en modalité des réponses à la question « Pour moi, Apprendre une langue étrangère, c'est.....»..... 240

Figure 60 : « Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ? ». 266

Figure 61 : Pré-test de la culture française et des Français. 309

Figure 62 : Réponse à la question : « Pour moi, la culture devrait d'abord être …». 310

Table des Tableaux

Tableau 1 : Grille d'analyse pour les cédéroms de langue étrangère. 173

Tableau 2 : Le fiche technique et pédagogique de cédérom Tell Me More French 6.0. 174

Tableau 3 : Le fiche technique et pédagogique du cédérom Talk Now French. 202

Tableau 4 : L'échantillon. 226

Tableau 5 : Réponses à la question: « Avez-vous un ordinateur/ou l'accès à l'ordinateur à la maison ? » 226

Tableau 6 : Réponses à la question: « Avez-vous utilisé l'ordinateur/ logiciel pour apprendre une langue étrangère ? »..... 227

Tableau 7 : Evaluation à partir de la réponse « Langues étrangères et niveaux obtenus »..... 227

Tableau 8 : La préférence entre le cours traditionnel, autonome et intégré. 243

Tableau 9 : Les réponses aux questions relatives à l'utilisation du logiciel. 244

Tableau 10 : Les réponses aux questions relatives à l'apprentissage par logiciel. 245

Tableau 11 : Les réponses aux questions relatives aux besoins des apprenants..... 246

Tableau 12 : Évaluation du sujet S 17 par logiciel. 252

Tableau 13 : Évaluation du sujet S 6 par logiciel. 253

Tableau 14 : Évaluation à partir de la réponse « La connaissance culturelle des langues étrangères ». 308

Tableau 15 : Réponses à la question : « Vous avez vu des textes littéraires français dans le logiciel ? » 315

Tableau 16 : Réponses à la question : « Comment les Français se saluent ? » 321

Tableau 17 : Réponses à la question : « Quelles sont les expressions corporelles des français ? » ... 321

Tableau 18 : Réponses à la question : « Vous vous habillez comme les français? » 332

Tableau 19 : Réponses à la question : « Avez-vous trouvé des ressemblances culturelles avec les français ? » 332

Tableau 20 : Réponses à la question : « Vous avez trouvé quelque chose concernant votre région ou votre pays ? »..... 335

Annexes

Questionnaire 1

N° :-------	Date :

1. Quel âge avez-vous ? .....

2. Quel est votre sexe ? ○Masculin ○éminin

3. Vous êtes étudiant(e) en .....

4. Quelle est votre langue maternelle ? ○ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

○Oui ○Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☐Magnétophone ☐Baladeur ☐TV ☐Satellite ☐Internet ☐Logiciels ☐Cédéroms ☐DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ○Oui ○Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☐ Communication sur le Web ☐ Recherche sur Internet ☐Travail personnel

☐Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐Arabe ☐Anglais ☐Français ☐Allemand ☐Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☐ Ordinateur ☐ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☐ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ?
Exemple(s). .....
.....

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☐ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☐ Ecouter ☐ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

○ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

○ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

.....

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

○Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

○Multimédia ○Exerciseur ○ Simulateur ○Jeu éducatif ○Dictionnaire ○Encyclopédie

○Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☐Débutant ☐Intermédiaire ☐Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

○ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ○Bien ○Très bien ○Non

Expliquez comment et pourquoi ?

.....
.....

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○Aventuré ○Historique ○Culturel ○Jeu ○Amoureux ○Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ○Bien ○Très bien ○Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ○ Non

Si oui, exemple
(s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ○ Non Si oui, exemple
(s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ○ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?
.....
.....

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

.....
.....

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : ---۴--- Date : ۲۳/۸

1. Quel âge avez-vous ? 20.

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ⊗ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en .....

4. Quelle est votre langue maternelle ? ⊗ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ⊗ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☐ Magnétophone ☐ Baladeur ☐ TV ☒ Satellite ☐ Internet ☐ Logiciels ☐ Cédéroms ☐ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ○ Oui ⊗ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ⊗ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☒ Communication sur le Web ☐ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☐ Anglais ☒ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☒ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☐ Ordinateur ☐ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☒ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ⊗ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ⊗ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☒ Seul(e) en autonomie ☐ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☐ Ecouter ☐ Parler ☒ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

○ Oui ⊗ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

تمت استشارة

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

⊗Oui ○Non

Si oui, Quels types logiciels?

○ Multimédia ○ Exerciseur ⊗ Simulateur ○ Jeu éducatif ○ Dictionnaire ○ Encyclopédie

○ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☐ Débutant ☐ Intermédiaire ☒ Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ⊗ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

○ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ○ Bien ○ Très bien ⊗ Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○ Aventuré ○ Historique ⊗ Culturel ⊗ Jeu ⊗ Amoureux ○ Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ○ Bien ○ Très bien ⊗ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

⊗ Oui ○ Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ⊗ Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

⊗ Oui ○ Un peu ○ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

[illegible]

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

[illegible]

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 14 Date : 22/1/11

1. Quel âge avez-vous ? J'ai 20

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ⊗ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en .....Langue.....et.....

4. Quelle est votre langue maternelle ? ⊗ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ⊗ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☐ Magnétophone ☐ Baladeur ☐ TV ☑ Satellite ☐ Internet ☐ Logiciels ☐ Cédéroms ☐ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ○ Oui ⊗ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ⊗ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☑ Communication sur le Web ☐ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☐ Anglais ☑ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☑ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☐ Ordinateur ☐ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☑ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☐ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☐ Ecouter ☐ Parler ☑ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

○ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

○ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

(✓) Oui ( ) Non

Si oui, Quels types logiciels?

( ) Multimédia ( ) Exerciseur (✓) Simulateur ( ) Jeu éducatif ( ) Dictionnaire ( ) Encyclopédie

( ) Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ( ) Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

[ ] Débutant [ ] Intermédiaire [✓] Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

( ) Apprentissage du lexique (✓) Apprentissage de la grammaire ( ) Aide à la production écrite

( ) Aide à la production orale ( ) Compréhension écrite ( ) Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

( ) Un peu ( ) Bien ( ) Très bien ( ) Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

( ) Aventuré ( ) Historique (✓) Culturel ( ) Jeu ( ) Amoureux ( ) Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

( ) Un peu ( ) Bien ( ) Très bien (✓) Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

(✓) Oui ( ) Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

( ) Oui (✓) Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

(✓) Oui ( ) Un peu ( ) Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

[illegible]

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

[illegible]

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 6 Date : ۲۲,۸

1. Quel âge avez-vous ? 20

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ● Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en français

4. Quelle est votre langue maternelle ? ● Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

● Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

■ Magnétophone ☐ Baladeur ☐ TV ☐ Satellite ■ Internet ■ Logiciels ☐ Cédéroms ■ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ● Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ● Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ■ Communication sur le Web ■ Recherche sur Internet ■ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

■ Arabe ■ Anglais ■ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

■ Magnétophone ☐ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ■ Ordinateur ■ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☐ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ● Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ● Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ● Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ● Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ■ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

■ Regarder ■ Ecouter ■ Parler ■ Répondre ■ Faire des exercices

■ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

● Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

● Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

● Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

○ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ● Dictionnaire ○ Encyclopédie

● Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☐ Débutant ■ Intermédiaire ☐ Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

● Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ● Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

● Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○ Aventuré ○ Historique ● Culturel ○ Jeu ○ Amoureux ○ Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

● Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ● Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ● Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ● Un peu ○ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

برای یادگرفتن تلفظ صحیح

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

un peu

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : ۲۳ Date : ۲۳/۸/۸۸

1. Quel âge avez-vous ? 20.

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ☑ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en ....France.....

4. Quelle est votre langue maternelle ? ☑ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

☑ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☑ Magnétophone ☑ Baladeur ☑ TV ☑ Satellite ☑ Internet ☑ Logiciels ☑ Cédéroms ☑ DVD

☑ Autre (préciser) ...mobile.....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ☑ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ☑ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☑ Jeux ☑ Communication sur le Web ☑ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel

☐ Graphisme ☑ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☑ Anglais ☐ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☑ Ordinateur ☑ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☑ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

⊘ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

⊘ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

⊘ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

⊘ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ⊘ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☑ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☐ Ecouter ☑ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊘ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊘ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

☑ Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

☑ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ○ Dictionnaire ○ Encyclopédie

☑ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☑ Débutant ☐ Intermédiaire ☐ Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

☑ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

☑ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

☑ Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○ Aventuré ○ Historique ☑ Culturel ○ Jeu ○ Amoureux ○ Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ☑ Bien ○ Très bien ○ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ○ Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ○ Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ☑ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 15 Date : 23/08

1. Quel âge avez-vous ? j'ai 20.

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ⊗ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en français

4. Quelle est votre langue maternelle ? ⊗ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☐ Magnétophone ☐ Baladeur ☒ TV ☐ Satellite ☒ Internet ☐ Logiciels ☐ Cédéroms ☐ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ⊗ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ⊗ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☐ Communication sur le Web ☒ Recherche sur Internet ☒ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☒ Anglais ☐ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☒ Ordinateur ☐ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☐ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

⊗ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☒ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☐ Ecouter ☒ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

⊗Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

○ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ○ Dictionnaire ○ Encyclopédie

⊗ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☒Débutant ☐Intermédiaire ☐Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

○ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ⊗ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ⊗Bien ○ Très bien ○ Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○Aventuré ⊗Historique ○Culturel ○Jeu ○Amoureux ○Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

⊗ Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ⊗ Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ○ Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ⊗ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

J'ai besoin des logiciels éducatifs pour mieux apprendre la langue étrangère.

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

les logiciels éducatifs ne sont pas accessible pour moi.

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : ۲۰

Date : ۲۰/۸/۸۸

1. Quel âge avez-vous ? 20.

2. Quel est votre sexe ? ☒ Masculin ○ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en France.....

4. Quelle est votre langue maternelle ? ☒ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

☒ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☒ Magnétophone ☒ Baladeur ☒ TV ☒ Satellite ☒ Internet ☒ Logiciels ☒ Cédéroms ☒ DVD
☒ Autre (préciser) mobile.....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ☒ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ☒ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☒ Jeux ☒ Communication sur le Web ☒ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel
☐ Graphisme ☒ Traitement de texte ☐ Rien
☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☒ Anglais ☒ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)
☐ Laboratoire multimédia ☒ Ordinateur ☒ Internet (recherche et communication)
☐ TV ☒ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

☒ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

☒ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

si j'avait une bonne relation avec la langue francaise, j'apprendrais beaucoup et rapidement.

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

☒ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

☒ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

☒ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ☒ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☒ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☐ Ecouter ☒ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

☒ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

☒ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

A mon avis, le prof a un rôle complémentaire.

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

☒ Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

☒ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ☒ Dictionnaire ○ Encyclopédie

☒ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☒ Débutant ☐ Intermédiaire ☐ Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

☒ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

☒ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

☒ Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

Expliquez comment et pourquoi ?

je ne peux pas juger quand ~~[illegible]~~ j'utilise un peu les logiciels

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○ Aventuré ○ Historique ☒ Culturel ○ Jeu ○ Amoureux ○ Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ☒ Bien ○ Très bien ○ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ○ Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ○ Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ☒ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 1 Date :

1. Quel âge avez-vous ? 20

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ⊘ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en France

4. Quelle est votre langue maternelle ? ⊘ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

⊘ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☒ Magnétophone ☐ Baladeur ☒ TV ☐ Satellite ☒ Internet ☐ Logiciels ☐ Cédéroms ☒ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ⊘ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ⊘ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☒ Jeux ☐ Communication sur le Web ☒ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel

☐ Graphisme ☒ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☒ Anglais ☒ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☒ Ordinateur ☒ Internet (recherche et communication)

☒ TV ☐ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

⊗ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

⊗ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

⊗ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

⊗ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ⊗ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☒ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☐ Ecouter ☒ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

⊗Oui ○Non

Si oui, Quels types logiciels?

○Multimédia ○Exerciseur ○Simulateur ○Jeu éducatif ⊗Dictionnaire ○Encyclopédie

⊗Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☒Débutant ☐Intermédiaire ☐Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

⊗ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

⊗ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ? —

○Un peu ○Bien ○Très bien ○Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○Aventuré ○Historique ⊗Culturel ○Jeu ⊗Amoureux ○Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ⊗Bien ○Très bien ○Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ○Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ⊗Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○Un peu ⊗Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

Merci beaucoup

Questionnaire

N° :--۱۲-- Date : 23,8

1. Quel âge avez-vous ? 19

2. Quel est votre sexe ? ☑ Masculin ○ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en français

4. Quelle est votre langue maternelle ? ☑ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

☑ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☑ Magnétophone ☐ Baladeur ☐ TV ☐ Satellite ☑ Internet ☑ Logiciels ☐ Cédéroms ☑ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ☑ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ☑ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☑ Jeux ☑ Communication sur le Web ☑ Recherche sur Internet ☑ Travail personnel

☑ Graphisme ☑ Traitement de texte ☐ Rien

☑ Autre (préciser) je regarde aussi le film

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☑ Anglais ☑ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☑ Vidéo ☑ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☑ Ordinateur ☑ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☐ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ☑ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

☑ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

Augmenter mes savoir-faires en parlant, écoutant et même lisant

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ☑ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ☑ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ☑ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ☑ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☐ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☑ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☑ Regarder ☑ Ecouter ☑ Parler ☑ Répondre ☑ Faire des exercices

☑ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

☑ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

☑ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

Le plus important rôle est changer la forme du cours et le fait intéressant pour moi

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

☑ Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

☑ Multimédia ☑ Exerciseur ☑ Simulateur ○ Jeu éducatif ☑ Dictionnaire ☑ Encyclopédie

☑ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☑ Débutant ☑ Intermédiaire ☑ Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

☑ Apprentissage du lexique ☑ Apprentissage de la grammaire ☑ Aide à la production écrite

☑ Aide à la production orale ☑ Compréhension écrite ☑ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ○ Bien ☑ Très bien ○ Non

Expliquez comment et pourquoi ? il a stimulé des situations originaux pour moi

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

☑ Aventuré ☑ Historique ☑ Culturel ○ Jeu ○ Amoureux ○ Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ☑ Bien ○ Très bien ○ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

☑ Oui ○ Non

Si oui, exemple (s) : les éléments culturels bizarres de fran;

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

☑ Oui ○ Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ☑ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 15 Date : ۲۲,۸

1. Quel âge avez-vous ? 20 ans.

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ⊗ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en langue française.

4. Quelle est votre langue maternelle ? ⊗ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☐ Magnétophone (راديوضبط) ☐ Baladeur ☒ TV ☐ Satellite (ماهواره) ☒ Internet ☒ Logiciels ☐ Cédéroms ☒ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ⊗ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ⊗ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☒ Communication sur le Web ☒ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel

☒ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☐ Anglais ☒ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☒ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☒ Ordinateur ☐ Internet (recherche et communication)

☒ TV ☐ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

⊗ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ⊗ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ⊗ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☒ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☐ Ecouter ☒ Parler ☐ Répondre ☑ Faire des exercices

☒ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

⊗Oui ○Non

Si oui, Quels types logiciels?

⊗ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ⊗ Jeu éducatif ○Dictionnaire ○ Encyclopédie

○ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☒Débutant ☐Intermédiaire ☐Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

⊗ Aide à la production orale ⊗ Compréhension écrite ⊗ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ⊗Bien ○Très bien ○Non

Expliquez comment et pourquoi ? par écouter bien .

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

⊗Aventuré ○Historique ○Culturel ⊗Jeu ⊗Amoureux ○Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ⊗ Bien ○Très bien ○Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ⊗Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ⊗Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ⊗ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 55 Date : 15/1

1. Quel âge avez-vous ? 18

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ⊗ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en français

4. Quelle est votre langue maternelle ? ⊗ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☒ Magnétophone ☐ Baladeur ☐ TV ☒ Satellite ☒ Internet ☐ Logiciels ☐ Cédéroms ☐ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ⊗ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ⊗ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☐ Communication sur le Web ☒ Recherche sur Internet ☒ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☐ Anglais ☒ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☐ Ordinateur ☒ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☒ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ⊗ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

مشاهدة فيلم

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ⊗ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☒ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☐ Regarder ☒ Ecouter ☒ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

○ Oui ⊗ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

تحت استاذ

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

○Oui ⊗Non

Si oui, Quels types logiciels?

○ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ○Dictionnaire ○ Encyclopédie

○Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☐Débutant ☐Intermédiaire ☐Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

○ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ○Bien ○Très bien ○Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○Aventuré ○Historique ○Culturel ○Jeu ○Amoureux ○Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ○Bien ○Très bien ○Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ○ Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ○Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○Un peu ⊗Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 10 Date : 8/1

1. Quel âge avez-vous ? 19

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ⊗ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en ....français.....

4. Quelle est votre langue maternelle ? ⊗ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☒ Magnétophone ☐ Baladeur mp3 ☐ TV ☐ Satellite ☐ Internet ☐ Logiciels ☒ Cédéroms ☐ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ⊗ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

⊗ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☐ Communication sur le Web ☒ Recherche sur Internet ☒ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☒ Anglais ☐ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☒ Magnétophone ☐ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☒ Ordinateur ☒ Internet (recherche et communication)

☒ TV ☐ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ⊗ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

regarder le film

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ⊗ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ⊗ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

⊗ Oui ○ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☒ Seul(e) en autonomie ☒ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☒ Regarder ☒ Ecouter ☒ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

⊗ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

Il peut utiliser pour exercer et enseigner

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

⊗ Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

⊗ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ○ Dictionnaire ○ Encyclopédie

○ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☒ Débutant ☐ Intermédiaire ☐ Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

⊗ Apprentissage du lexique ⊗ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

○ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ⊗ Bien ○ Très bien ○ Non

Expliquez comment et pourquoi ? je peux écouter de leurs dialoges et les connaître beaucoup

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

⊗ Aventuré ⊗ Historique ○ Culturel ○ Jeu ⊗ Amoureux ○ Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ⊗ Bien ○ Très bien ○ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

⊗ Oui ○ Non

Si oui, exemple (s) : leurs quelques dialogues sont choquants.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

⊗ Oui ○ Non Si oui, exemple (s) : nécessaire pour nous qu'étudier la langue étra

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ⊗ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

ordinateur - satellite

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

دستگاهی مثل مدفون ها استاندارد نیست و گوش را اذیت می کنند

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 23 Date : 8,87

1. Quel âge avez-vous ? ...18

2. Quel est votre sexe ? ● Masculin ○ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en .....

4. Quelle est votre langue maternelle ? ○ Persane ● Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

● Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☐ Magnétophone ☒ Baladeur ☐ TV ☒ Satellite ☐ Internet ☐ Logiciels ☐ Cédéroms ☐ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ○ Oui ● Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ? —

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ? —

☐ Jeux ☐ Communication sur le Web ☐ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ? —

☐ Arabe ☐ Anglais ☐ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☒ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☐ Ordinateur ☐ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☒ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

● Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ○ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ● Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ● Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ● Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ● Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☐ En petit groupe ☒ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☒ Regarder ☐ Ecouter ☐ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

● Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

● Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

○Oui ●Non

Si oui, Quels types logiciels?

○ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ○Dictionnaire ○ Encyclopédie

○Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☐Débutant ☐Intermédiaire ☐Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

○ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ○Bien ○Très bien ○Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○Aventuré ○Historique ○Culturel ●Jeu ●Amoureux ○Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ○Bien ○Très bien ○Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ○Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

● Oui ○Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ○ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : XV

Date : 06/11

1. Quel âge avez-vous ? 20

2. Quel est votre sexe ? ○ Masculin ⊗ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en Français

4. Quelle est votre langue maternelle ? ☑ Persane ○ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

☑ Oui ○ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☐ Magnétophone ☐ Baladeur mp3 ☑ TV ☑ Satellite ☑ Internet ☐ Logiciels ☐ Cédéroms ☑ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ⊗ Oui ○ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ⊗ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☐ Communication sur le Web ☑ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☐ Anglais ☑ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☐ Vidéo ☑ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☑ Ordinateur ☐ Internet (recherche et communication)

☐ TV ☐ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ☑ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

☑ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

○ Peu d'intérêt ☑ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

☑ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ☑ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ☑ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☐ En petit groupe ☑ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☑ Regarder ☑ Ecouter ☑ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

☑ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

☑ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

همراهی و یادگیری

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

☑ Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

☑ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ☑ Dictionnaire ○ Encyclopédie

○ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☐ Débutant ☐ Intermédiaire ☑ Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ☑ Aide à la production écrite

☑ Aide à la production orale ☑ Compréhension écrite ☑ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

☑ Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○ Aventuré ○ Historique ☑ Culturel ○ Jeu ☑ Amoureux ○ Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

☑ Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ☑ Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ☑ Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ☑ Un peu ○ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

گرامر - زبان فارسی -

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

—

Merci beaucoup

Questionnaire

N° : 5

Date : ۱۳/۸/۸۸

1. Quel âge avez-vous ? ..18.

2. Quel est votre sexe ? ☑ Masculin ○ Féminin

3. Vous êtes étudiant(e) en .....France.....

4. Quelle est votre langue maternelle ? ○ Persane ☑ Turque ○ Kurde ○ Arabe

5. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des TIC, chez vous, pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ☑ Non

6. Quelles TIC utilisez-vous ?

☐ Magnétophone ☑ Baladeur ☑ TV ☑ Satellite ☐ Internet ☐ Logiciels ☐ Cédéroms ☐ DVD

☐ Autre (préciser) .....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

7. Avez-vous un ordinateur personnel ou chez vous ? ○ Oui ☑ Non

8. Depuis combien de temps avez-vous un ordinateur ?

○ Moins d'un an ○ De un à deux ans ○ De deux à cinq ans ○ Plus de six ans

9. A quoi utilisez-vous votre ordinateur ?

☐ Jeux ☐ Communication sur le Web ☐ Recherche sur Internet ☐ Travail personnel

☐ Graphisme ☐ Traitement de texte ☐ Rien

☐ Autre (préciser) .....

10. Pour l'apprentissage de quelle(s) langue(s) utilisez-vous les TIC pendant vos études ?

☐ Arabe ☐ Anglais ☐ Français ☐ Allemand ☐ Autre (préciser).....

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Sous quelle forme utilisez-vous les TIC ?

☐ Magnétophone ☑ Vidéo ☐ Laboratoire de langue (sans ordinateur)

☐ Laboratoire multimédia ☐ Ordinateur ☐ Internet (recherche et communication)

☑ TV ☑ Satellite ☐ Autres (préciser).....

12. Avec quelle fréquence utilisez-vous les TIC pendent vos études ?

○ Une fois par semaine ○ Plus d'une fois par semaine ☑ Irrégulièrement

○ Tous les quinze jours ○ Une fois par mois

13. Les TIC sont- elles pour vous une aide véritable pour l'apprentissage des langues ?

☑ Oui ○ Non

Si oui, précisez pourquoi et comment ? Exemple(s).

برای یادگیری زبان

14. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues ?

☑ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

15. Quel intérêt attribuez-vous au laboratoire de langues équipé de l'ordinateur multimédia?

○ Peu d'intérêt ☑ Assez intéressant ○ Intéressant ○ Très intéressant

16. Quel intérêt attribuez-vous à l'internet ?

○ Peu d'intérêt ○ Assez intéressant ○ Intéressant ☑ Très intéressant

17. Disposez-vous d'une ou de plusieurs salles spécialisées pour l'apprentissage des langues ?

○ Oui ☑ Non

18. Préférez-vous y travailler ?

☐ Seul(e) en autonomie ☑ En petit groupe ☐ Avec toute la classe

☐ En plus du cours habituel ☐ A la place du cours

19. Quelles tâches aimez-vous y faire ?

☑ Regarder ☑ Ecouter ☐ Parler ☐ Répondre ☐ Faire des exercices

☐ Dialoguer ☐ Autre (préciser).....

20. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de l'ordinateur et des logiciels de langues ?

☑ Oui ○ Non

21. Aimeriez-vous avoir des cours en présence de professeur avec l'ordinateur et des logiciels de langues ?

☑ Oui ○ Non

22. Si oui, précisez le rôle et le type d'aide apportée par le professeur.

نمی دانم

23. Avez-vous essayé d'apprendre une langue par les logiciels éducatifs (CD-ROM, DVD-ROM) ?

○ Oui ○ Non

Si oui, Quels types logiciels?

○ Multimédia ○ Exerciseur ○ Simulateur ○ Jeu éducatif ○ Dictionnaire ○ Encyclopédie

○ Dictionnaire Bilingue (Fr-Per, Per-Fr) ○ Autre (préciser).....

24. Pour quel(s) niveau(x) utilisez-vous, avez-vous utilisé, un logiciel éducatif ?

☐ Débutant ☐ Intermédiaire ☐ Avancé

25. A quel but utilisez-vous un logiciel éducatif du français ?

○ Apprentissage du lexique ○ Apprentissage de la grammaire ○ Aide à la production écrite

○ Aide à la production orale ○ Compréhension écrite ○ Compréhension orale

26. Est-ce que le(s) logiciel(s) utilisé(s) a (ont) répondu à votre besoin ?

○ Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

Expliquez comment et pourquoi ?

26. Quel(s) thème(s) préférez-vous dans les logiciels éducatifs?

○ Aventuré ○ Historique ○ Culturel ○ Jeu ○ Amoureux ○ Autre (préciser).....

27. Connaissez- vous la culture étrangère à travers ces logiciels ?

○ Un peu ○ Bien ○ Très bien ○ Non

28. Avez-vous rencontré des éléments culturels de langue étrangère non compréhensibles ou choquants ?

○ Oui ○ Non

Si oui, exemple (s) :.....

29. Préférez-vous des logiciels éducatifs de langues considérants aussi vos éléments culturels ?

○ Oui ○ Non Si oui, exemple (s) :.....

20. Peut-on remplacer un professeur par un logiciel éducatif de langue ?

○ Oui ○ Un peu ○ Non

31. Quels sont vos besoins en utilisant des logiciels éducatifs de langues ?

32. Avez-vous rencontré des problèmes avec des logiciels éducatifs de langues ?

Merci beaucoup

Questionnaire 2

Sujet : -------	Date :

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est …

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ....

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ....

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ....

Questionnaire 2

Sujet : ---۱۹--- Date : ۱۵,۷,۸۸

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est … کامپیوتر برای من وسیله ماری، جستجوی اینترنتی است.
مخصوص برای چت کردن و همچنین ابزاری پیشرفته است

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ….
می تواند جالب باشد و کارها را آسان تر کند چون وسیله جدیدی است.

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ….
یادگرفتن زبان برای پیدا کردن شغل است. همچنین می تواند برای مسافرت کردن، شناخت دیگر فرهنگ ها کمک کند

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ….
هدف از زبان خارجی برای من پیدا کردن شغل است و برای یادگرفتن باید گرامر و لغت بلد بود.

Questionnaire 2

Sujet : ۱۴----	Date : ۱۶/۷/۱۱

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est …

برای من کامپیوتر وسیله ارتباطی است برای جستجوی اینترنتی و بازی کردن.

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ....

یادگیری - یادگیری

می تواند جالب باشد.

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ....

شناختن

پیدا کردن کار و مسافرت کردن است.

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ....

پیدا کردن کار است. می تواند برای جت کردن مفید باشد.
باید حتماً گرامر و لغت خوب باشد

Questionnaire 2

Sujet : ۳۵-----	Date : ۸/۶/۸۸

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est ... وسیلهٔ تکنولوژیک جدید است برای
جستجوی اطلاعات در اینترنت و همچنین برقراری ارتباط .

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ....
نوآوری جدید می‌تواند با شهر برای آسان کردن یاددهی و یادگیری .

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord .... برای آینده تنها است .
شناخت زبان خارجی یعنی دامنه لغت و گرامر خوبی داشته باشی .

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ....

Questionnaire 2

Sujet : 7----	Date : 15,7,88

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est …

کامپیوتر تکنولوژی جدید است به منظور ارتباط و پیدا کردن اطلاعات بر روی اینترنت .

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ....

کار با کامپیوتر می تواند جواب و نوآورانه باشد و کارها را سریع تر نماید .

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ....

هدف از زیادگیری و شناخت زبان فرانسه پیدا کردن شغل مناسب است با این حال شناخت زبان برای مسافرت و گفتگو با خارجی ها لازم می باشد .

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ....

برای ارتباط برقرار کردن و شناخت فرهنگی می باشد

Questionnaire 2

Sujet : ۲۹	Date : ۱۰/۸۸

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est …

می‌تواند وسیله یادگیری باشد ولی در کل می‌تواند وسیله کار هم باشد

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ….

یاد گیری

می‌تواند جالب باشد و تجربه جدیدی برای یادگیری زبان هم باشد.

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ….

شناختن

هدف از شناخت زبان خارجی برای من کار پیدا کردن و در مرحله بعدی مسافرت است چون که شناخت زبان امروزه ضروری است.

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ….

یادگرفتن

برای یادگرفتن زبان باید به گرامر و لغت‌ها وارد باشی، چون که هدف از یادگرفتن زبان برای من کار پیدا کردن است.
چرا که زبان کمک می‌کند تا فرهنگ‌های دیگر را هم یاد بگیری.

Questionnaire 2

Sujet : ۱۴----	Date : ۱۶/۱۰/۸۸

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est …

(ای ارتباط اینترنتی و یادگیری کردن.

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ....

دوستی سیر کردن

جالب است و به همراه استاد می‌تواند به یادگیری کمک کند.

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ....

شناخت

شناخت زبان خارجی لازم است برای کار و مسافرت و همچنین شناخت فرهنگ‌های دیگر.

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ....

زیر بگیر سر و لغت مسلط باشی و همچنین برای شناخت فرهنگی می‌تواند موثر باشد.
با این حال هدف از زبان پیدا کردن کار است.

Questionnaire 2

Sujet : [illegible]-----	Date : [illegible]

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est …

وسیله ارتباط خوبی است بخصوص اینترنت برای جستجو و کاریابی.

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ....

یادگیری

تجربه آموزشی خوب بود اما برای من ناکافی بود.

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ....

شناخت زبان فرانسه برای من جهت پیدا کردن کار است و برای مسافرت و کار نیز بسیار مؤثر است.

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ....

برای کار می باشد. نیاز به گرامر قوی دارم و می توانم برای کار و شناخت فرهنگ مؤثر باشد.

Questionnaire 2

Sujet : 7-----	Date : 10/88

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est …

جستجوی اینترنتی ، بازی کردن و ارتباط اینترنتی

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ….

کار با کامپیوتر و نرم افزار جالب بود اما انتظاری که داشتم برآورده نشد چرا که استاد برای توضیح نیازم داشتم.

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ….

شناخت فرهنگ فرانسوی است.

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ….

همان قدر که لغت و گرامر نیاز است باید از فرهنگ فرانسوی نیز یاد گرفت.

Questionnaire 2

Sujet : [illegible]	Date : [illegible]

Voulez-vous achever ces phrases ?

1) Pour moi, l'ordinateur est ...

[illegible]

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ....

[illegible]

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ....

[illegible]

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ....

[illegible]

Questionnaire 2

Sujet : -۱۷----	Date : [illegible]

Voulez-vous achever ces phrases ?

کامل بفرمائید

استفاده از کامپیوتر برای دندگی مدرن نیاز است.

1) Pour moi, l'ordinateur est …

کامپیوتر

2) L'enseignement/apprentissage avec l'ordinateur, c'est donc ....

یادگیری یادگیری

یادگیری زبان فرانسه با کمک کامپیوتر تجربه خوبی بود و در مواردی باعث افزایش انگیزه برای یادگیری شد

اما فکر می‌کنم آن طوری که فکر می‌کردم یادگیری را آسان نمی‌کند و به همراه استاد می‌شود بهتر یادگرفت.

3) Connaître une langue étrangère, c'est d'abord ....

شناخت خارجی

امروزه شناخت زبان خارجی برای کار پیدا کردن نیاز است.

4) Apprendre une langue étrangère, c'est ....

دبیری خارجی

در مورد یادگرفتن زبان فرانسه باید حتما به گرامر و دیکشنری نیاز داری

Questionnaire 3

Sujet : -------	Date :

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?

Cours traditionnel ○ Cours autonome ○ Cours intégré ○

Pourquoi ? Expliquez-vous : …….

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?

Questionnaire 3

Sujet : --15-- Date : ۱۹/۱۰/۸۸

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?

Cours traditionnel ○ Cours autonome ✓ Cours intégré ○

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....

من قبلاً تجربه یادگیری با کامپیوتر را دارم و دوست دارم به کمک سری ادامه بدهم.

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

وسیله کمک جذابی است.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?

مؤثر بود.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?

وجود توضیحات بیشتر به زبان فارسی و دیکشنری می تواند کمک بیشتری برای یادگیری کند.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?

شیوه مثبت داشت.

Questionnaire 3

Sujet : 4----	Date : 10/88

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?

Cours traditionnel ○ Cours autonome ⊗ Cours intégré ○

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....

کار با نرم افزار این امکان را می دهد که راحت کار کنی، و مزاحم دیگری نشوی.

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

کمی ساده بود برای من ولی در کل خوب بود.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?

خوب بود.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?

اگر سر فرانسه همراه توضیح بیشتر به فارسی مؤثر است. وجود علائم فرهنگ فرانسه و همچنین ایرانی به زبان فرانسه می تواند جالب باشد.

5) Quels sont vos jugements (داوری) sur les effets motivationnels (انگیزه ها) de l'utilisation du logiciel ?

خوب بود.

Questionnaire 3

Sujet : 1A---	Date : 19/10/88

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ? آزمایش

Cours traditionnel ○ معمولی Cours autonome ○ به تنهایی Cours intégré ● همراه استاد

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....

با توجه به سختی زبان نوشته باید یادگیری به همراه استاد باشد. در طول آزمایش متوجه شدم که توضیح‌هایی که استاد می‌دهد برای فهمیدن لازم است بنابراین ترجیح می‌دهم استاد حضور داشته باشد.

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ? نرم افزار

کمک کرد تا از کلاس معمولی نجات پیدا کنم.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ? یادگیری

در مواقعی بدون کمک استاد نمی‌توانستم یاد بگیرم.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?

توضیحات استاد به زبان فارسی کمک کرد و منوی فارسی نرم افزار هم مفید بود. متاسفانه گرامر کافی به زبان فارسی در نرم افزار نبود.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ? تقیدی انگیزه

کار با نرم افزار جالب بود [illegible]

Questionnaire 3

Sujet : -✓-----	Date :

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?
آزمایش

Cours traditionnel ◯ Cours autonome ◯ Cours intégré ◯
تنهایی همراه با استاد

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....
توضیح دهید

کامپیوتر و نرم افزار جالب بودند ولی احساس می کنم برای یادگیری بهتر است که استاد حضور داشته باشد و توضیح بدهد

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

بد نبود ولی برای یادگیری فرانسه نیاز به استاد است.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?
یادگیری

ناکافی بود

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?
نیازها

توضیح به زبان فارسی باید در نرم افزار بیشتر باشد و بخصوص توضیح ها به گرامر نیز بسیار مؤثر است.
همچنین فرهنگ فرانسه جالب است و دوست داشتم چیزی در مورد فرهنگ ایرانی به زبان فرانسه یاد بگیرم.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?
قضاوت انگیزه

کار با کامپیوتر جالب بود مثلا مکالمه ها و تکرار در محیط نرم افزار. در کل انگیزه ایجاد می کند ولی کمک استاد باید باشد.

Questionnaire 3

Sujet : 3----	Date : 10/08

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?
آزمایش

Cours traditionnel ● Cours autonome ○ Cours intégré ●

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....
توضیح دهید

ترجیح می‌دهم که استاد حضور داشته باشد.

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

نرم‌افزار جالب بود ولی ترجیح می‌دهم که همراه مهتر آموزشی باشد.
اگر در ادامه کلاس درسی بود بهتر بود چون می‌توانستیم بصورت تمرین درس‌ها را انجام دهیم.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?
یادگیری

استفاده از نرم‌افزار کامپیوتر تجربه جالبی بود اما یادگیری به تنهایی با نرم‌افزار حتماً باید استاد همراهی کند.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?
استفاده شده
نیازها

توضیحات به زبان فارسی خیلی مفید هستند. مخصوص دیکشنری موجود در نرم‌افزار. بهتر بود که توضیحات گرامری بیشتری داده می‌شد. در مورد فرهنگ فرانسوی فکر می‌کنم باید بیشتر ارائه می‌کند.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?
انگیزه‌ها

وجود تصاویر متحرک و فیلم مفید بودند ولی برای یادگیری بدون استاد زبان فرانسه مشکل است.

Questionnaire 3

Sujet : 14----	Date : ۱۹/۱۰/۸۸

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?
آزمایش

Cours traditionnel ● Cours autonome ○ Cours intégré ○

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....
ترجیح کنیم

بدون استاد خیلی سخت است. زبان فرانسه با توجه به مذکر و مؤنث بودن اسم ها و همچنین صرف فعل بدون معلم خیلی سخت است

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

محیط چندرسانه‌ای نرم افزار جالب بود.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?
یادگیری

بدون همراهی استاد، یادگیری به تنهایی امکان پذیر نیست.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?

وجود زبان فارسی خوب بود ولی از گرامر خبری نبود. دیکشنری تصویری نرم افزار برای یادگیری کلمات کمک خوبی بود. حضور استاد برای فهمیدن ضروری بود.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?
داوری
انگیزه

بد نبود.

Questionnaire 3

Sujet : ۲۷---	Date : ۱۹/۱۰

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?

Cours traditionnel ☒ Cours autonome ○ Cours intégré ○

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....

توضیح دهید

فکر می‌کنم بدون استاد غیرممکن است.

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

نرم‌افزار

محیط نرم‌افزار جالب بود ولی

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?

یادگیری

برای یادگیری با کامپیوتر و نرم‌افزار نیاز به زبان فارسی لازم است چرا که فهمیدن جملات و کلمات ادامه یادگیری فرانسه را برایم سخت می‌کرد.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?

فکر می‌کنم وجود زبان فارسی در منوها خیلی به من کمک کرد و همچنین دیکشنری نرم‌افزار. توضیح‌های استاد به همراه گرامر تبز بسیار مؤثر هستند. در مورد یادگیری فرهنگ فرانسوی تبز فکر می‌کنم باید بیشتر توضیح داده می‌شد.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?

سلیقه

انگیزه

وجود تصاویر و فیلم بسیار کمک می‌کند و انگیزه ایجاد می‌نماید.

Questionnaire 3

Sujet : 21 Date : ۱۴/۱۰/۸۸

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?
آزمایش

Cours traditionnel ○ Cours autonome ○ Cours intégré ●

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....
توضیح دهید.

با دیگران با کامپیوتر و نرم افزار جالب است ولی من نیاز به حضور استاد برای توضیح دارم. نرم افزار مثل کتاب زنده است ولی کار با آن کمی سخت بود.

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?
نرم افزار

جالب بود ولی بنظرم ناکافی است.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?
یادگیری

بدون کمک استاد یادگیری با آن سخت است چون توضیح استاد لازم است و ترجیح می‌دهم که کامپیوتر و نرم افزار به همراه استاد باشد.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?
استفاده شده

فکر می‌کنم نیاز به توضیح استاد، گرامر به زبان فارسی و راهنمایی به زبان فارسی لازم است. در ضمن بعد از توضیحات استاد، شناخت طرز تلفظ زبان فرانسه نیز لازم است با توجه به توضیح‌های استاد در حین تدریس.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?
انگیزه تقاضا

کار با کامپیوتر و نرم افزاری که در کلاس استفاده شد برایم جالب بود ولی بدون استاد یادگیری سخت بود مخصوص برای صرف افعال و مذکر و مؤنث بودن اسم‌ها.

Questionnaire 3

Sujet : -29-	Date : 19 88

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?
آزمایشی

Cours traditionnel ● Cours autonome ○ Cours intégré ○
تنهایی همراه استاد

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....

محیط نرم افزار جالب بود ولی احساس می‌کنم که برای یادگیری زبان به استاد نیاز دارم.

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

بد نبود.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?
یادگیری

انتظاری که داشتم را برآورده نکرد.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?
مورد استفاده

صوت‌های فارسی در نرم افزار کمک مهمی برایم بود و ترجیح می‌دهم توضیحات گرامری به زبان فارسی باشد.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?
تقدیرات آگهی

کارهای میسرتر جالب بود ولی فکر نمی‌کنم با آن به تنهایی بشود زبان یاد گرفت.

Questionnaire 3

Sujet : ۱۷	Date : ۱۰/۸۸

1) Quel(s) cours préférez-vous suite de cette expérimentation ?

Cours traditionnel ☑ Cours autonome ○ Cours intégré ○

Pourquoi ? Expliquez-vous : .....

تجربه خوبی بود. ولی کلاس قدیمی را ترجیح می‌دهم. چون به توضیح فارسی نیاز دارم تا بهتر بفهمم.

2) Comment avez-vous trouvé le logiciel ?

مصیب نرم‌افزار و کار با نرم‌افزار برایم تازگی داشت.

3) Pour votre apprentissage le logiciel a été comment ?

چندان مؤثر نبود چون به تنهایی نمی‌شود زبان فرانسه را یادگرفت و باید استاد راهنمایی کند.

4) Quels sont vos besoins face au logiciel de langue utilisé ?

حضور استاد مهم است و توضیح به زبان فارسی. و برای بهتر فهمیدن نیاز به گروه دارم چون در بقیه کلاس‌ها استاد کمک می‌کند تا جملات را بهتر بفهمم. با توجه به توضیح‌های استاد متوجه شدم که باید در مورد فرهنگ فرانسوی بیشتری بدانم.

5) Quels sont vos jugements sur les effets motivationnels de l'utilisation du logiciel ?

استفاده از نرم‌افزار جالب است ولی به تنهایی نمی‌توانم دیکتاری زبان یاد بگیرم.

Questionnaire 4

Sujet : -------	Date :

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être …

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ○

Un reflet de la société ○ La modernité et de la créativité ○

Pour quoi ? Expliquez-vous ……

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ○
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ○

Autre……

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ○ Non ○

Si oui, précisez-le : …….

Les spécialités de la France Oui ○ Non ○

Si oui, précisez-les : ……

Questionnaire 4

Sujet : --10--- Date :

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ●

Un reflet de la société ● La modernité et de la créativité ○

Pour quoi ? Expliquez-vous .....

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ●	Faible ●
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ●	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ●

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-le : .....

Les spécialités de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-les : .....

Questionnaire 4

Sujet : F----- Date : [illegible]

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ● Une expression de la tradition ○

Un reflet de la société ○ La modernité et de la créativité ○

Pour quoi ? Expliquez-vous .....

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ●	Faible ○
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ●	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ●

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-le : ..... [illegible]

Les spécialités de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-les : ..... [illegible]

Questionnaire 4

Sujet : ~~1A~~--- Date : ١٧-٣١ ٣٣

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ○

Un reflet de la société ○ La modernité et de la créativité ⊗

Pour quoi ? Expliquez-vous .....

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ⊗	Faible ○
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ⊗	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ⊗

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ⊗ Non ○

Si oui, précisez-le : .....

Les spécialités de la France Oui ⊗ Non ○

Si oui, précisez-les

Questionnaire 4

Sujet : 16----- Date : 13/08/17

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ○

Un reflet de la société ☒ La modernité et de la créativité ☒

Pour quoi ? Expliquez-vous .....

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ☒	Faible ○
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ☒	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ☒

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ☒ Non ○

Si oui, précisez-le : باريس برج ايفل

Les spécialités de la France Oui ☒ Non ○

Si oui, précisez-les : ..... سوريا

Questionnaire 4

Sujet : 9-----	Date : [illegible]

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ⊗ Une expression de la tradition ○

Un reflet de la société ○ La modernité et de la créativité ○

Pour quoi ? Expliquez-vous .....

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ⊗	Moyen ○	Faible ○
Arabe	Très bien ○	Bien ⊗	Moyen ○	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ⊗	Faible ○

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ⊗ Non ○

Si oui, précisez-le : ...[illegible]

Les spécialités de la France Oui ⊗ Non ○

Si oui, précisez-les : [illegible]

Questionnaire 4

Sujet : -23- Date : 27/08

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ●

Un reflet de la société ● La modernité et de la créativité ○

Pour quoi ? Expliquez-vous .....

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ●
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ●	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ●

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-le : .....

Les spécialités de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-les : ...

Questionnaire 4

Sujet : --- Date : [illegible]

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ○

Un reflet de la société ○ La modernité et de la créativité ●

Pour quoi ? Expliquez-vous ..... [illegible]

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ●
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ●	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ●

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-le : ..... [illegible]

Les spécialités de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-les : [illegible]

Questionnaire 4

Sujet : -----	Date : 27,08

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ✓

Un reflet de la société ○ La modernité et de la créativité ○

Pour quoi ? Expliquez-vous ...

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ✓	Faible ○
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ✓	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ✓

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ✓ Non ○

Si oui, précisez-le : .....

Les spécialités de la France Oui ✓ Non ○

Si oui, précisez-les : .....

Questionnaire 4

Sujet : 7---- Date : 27/05/88

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être …

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ●

Un reflet de la société ○ La modernité et de la créativité ○

Pour quoi ? Expliquez-vous ……

من ترجیح می‌دهم که دیگران به فرهنگ من احترام بگذارند.

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ●
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ●	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ●

Autre……

3) Connaissez-vous

نشانه Le symbole de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-le : پاریس - اینک.

Les spécialités de la France Oui ● Non ○

Si oui, précisez-les : لباس - لوازم آرایش

Questionnaire 4

Sujet : ٤-----	Date : ٢٧/٥/٨٨

1) Pour moi, la culture devrait d'abord être ...

Une source de plaisir et de divertissement ○ Une expression de la tradition ○

Un reflet de la société ✓ La modernité et de la créativité ○

Pour quoi ? Expliquez-vous .....

2) Quel est votre niveau de la connaissance culturelle de(s) langue(s) étrangère(s) déjà apprise(s) ?

Anglais	Très bien ○	Bien ○	Moyen ✓	Faible ○
Arabe	Très bien ○	Bien ○	Moyen ✓	Faible ○
Français	Très bien ○	Bien ○	Moyen ○	Faible ✓

Autre.....

3) Connaissez-vous

Le symbole de la France Oui ✓ Non ○

Si oui, précisez-le : .....

Les spécialités de la France Oui ✓ Non ○

Si oui, précisez-les : [illegible]