Integration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Irak : enjeux institutionnels, organisationnels et pédagogiques

Yaqdhan Alassaf

▶ **To cite this version:**

Yaqdhan Alassaf. Integration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Irak : enjeux institutionnels, organisationnels et pédagogiques. Linguistique. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2016. Français. NNT : 2016LIL30062 . tel-03462631

HAL Id: tel-03462631
https://theses.hal.science/tel-03462631

Submitted on 2 Dec 2021

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

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

Université Charles De Gaulle-Lille3

École Doctorale SHS 473 - Lille- Nord de la France

Laboratoire STL 8163

Intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Irak :

enjeux institutionnels, organisationnels et pédagogiques

Yaqdhan M. S. ALASSAF

Thèse présentée en vue de l'obtention d'un doctorat en didactique des langues

Dirigée par : Madame Annick RIVENS MOMPEAN

Membres du jury :

Mme Sophie BABAULT,	Maître de conférences HDR	Université de Lille 3	
Mme Sophie BAILLY,	Professeure des universités	Université de Lorraine	Rapporteure
M. Jean-Claude BERTIN,	Professeur émérite	Université du Havre	Rapporteur
Mme Annick RIVENS MOMPEAN,	Professeure des universités	Université de Lille 3	Directrice

Soutenue le 01 décembre 2016

Épigraphe

« L’intégration des TIC est quasiment inexistante lorsque aucune relation n'a été créée entre l'enseignement en présentiel et l'activité qui se déroule dans le centre de ressources ou la salle informatique où se confine alors le plus souvent l'activité médiatisée. Dans le discours de l'enseignant, dans son attitude et dans la façon dont l'évaluation est organisée, il existe alors une coupure patente entre le travail dans la classe et ce qui se déroule avec les TIC, qui s'apparente dans ce cas à de la simple consultation, à du jeu ou à de la pratique répétitive de telle ou telle structure. Les TIC deviennent une sorte de « dessert pédagogique » offert en sus de l'activité programmée et il devient alors impossible de parler d'intégration ».

Guichon (2012 : 18).

Dédicace

À mes chers parents,

C'est à vous, mes chers parents, que je dédicace cette thèse. À vous qui m'avez soutenu sans relâche et qui avez fait de moi ce que je suis aujourd'hui : un homme passionné. Passionné par ce qu'il entreprend, passionné par l'enseignement, passionné par la langue française. N'est-ce pas la mission essentielle des parents que d'aimer, éduquer et accompagner leur enfant dans le projet qui lui tient à cœur ! Ce désir parental ne s'est pas fait sans sacrifices, sans tous ces efforts fournis quotidiennement pour moi depuis ma plus tendre enfance. Aussi, les mots ne sauraient exprimer tout l'amour, toute la gratitude et tout le respect que j'ai pour vous. Votre indéfectible attention pour mon éducation, mon bien-être et mon chemin de vie a une valeur inestimable à mes yeux.

Aujourd'hui, si je suis en France, le pays de Ronsard, de Voltaire, de Jean-Jacques Rousseau, de Victor Hugo, des droits de l'Homme, le pays qui fait vibrer le monde d'émotions par sa culture, ses valeurs universelles de liberté, d'égalité et de fraternité, c'est aussi un peu grâce à vous qui avez accepté de soutenir ma passion. L'apprentissage des langues est une source d'enrichissement incroyable qui mêle les cultures et leur compréhension et permet aux peuples de se découvrir, de progresser et de vivre ensemble.

Si la rédaction de cette thèse où le doute et la satisfaction font route commune, si ce long travail de recherche, cette aventure de chaque instant, sont parvenus à leur terme, c'est parce que j'ai pu compter sur vos encouragements et qu'ils m'ont permis de garder le cap.

Aussi, que Dieu vous protège, vous guérisse et vous apporte santé et bonheur.

Remerciements

En haut de page, il est coutume d'honorer de remerciements la personne qui vous a particulièrement aidé et soutenu tout au long de cette difficile épreuve qu'est la rédaction d'une thèse. Cette place revient de droit à Mme Annick RIVENS MOMPEAN, ma directrice de thèse dont les conseils précieux m'ont permis de garder le cap.

Sans cette chance, ma mission de doctorant n'aurait pu être possible. Le plaisir ressenti de mes premiers pas sur ce projet, je le dois au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique irakienne ainsi qu'à l'Université de Mossoul.

Si je devais trouver une image comparative pour exprimer à quoi ressemble ce long travail, je choisirais celle de l'arbre. Dans sa croissance, le tronc, cet élément puissant, soutient le tout. Ici, ma famille : mon épouse, mes enfants, mes parents, mes frères et ma sœur ont été ce bloc vivant, plein d'énergie, indispensable pour progresser dans ma recherche. Ils m'ont permis de rester debout !

Avoir rencontré Laure-Anne PECQUEUX fut une chance incroyable. Je la remercie vivement de m'avoir orienté vers Lille 3, tout comme je remercie Nawar QUÉRÉ, Delphine CHAMBON et Aude LABETOUILLE pour leur aide, leur regard critique et certaines reformulations de textes nécessaires.

Des heures, des jours entiers passés devant l’écran d’un PC, mon dos et mes reins ne m'ont plus souri. Vous étiez là pour les soulager, docteur Carine DELEBARRE. Je vous suis reconnaissant de m'avoir soigné. Pour écrire une thèse, il faut être en bonne santé : santé physique mais aussi mentale et je remercie Ingrid FOURNIER, responsable des titres de séjour à Lille 3 de son attention, tout comme je remercie également sur un point tout aussi important, le docteur Fareed YASSEEN en tant qu’ambassadeur, toujours présent pour résoudre les problèmes des étudiants.

J'ai très envie au terme de ces remerciements de reprendre l'arbre comme image comparative. Ses branches représentent un réseau fascinant, au bout desquelles se déroulent les performances chlorophylliennes dans ces usines complexes du végétal où ont lieu de multiples échanges. Que soient ici honorés les dirigeants de l'université, les enseignants, les étudiants du département de français qui m'ont aidé à réaliser l'enquête de terrain, les

responsables du centre informatique de l'université qui ont assumé l'installation de la plateforme et les cours d'expérimentation, ainsi que toutes celles et ceux qui de près ou de loin m'ont aidé à la réalisation de ce travail. Au même titre que la fonction du couvert végétal, ils forment tous ce réseau harmonieux contribuant à la sève nourricière, motrice de mon travail. Sans eux, l'arbre qu'est ma thèse aurait eu moins de splendeur.

Je tiens à remercier les membres du jury d'avoir accepté de juger ce travail, d'en faire une lecture critique et de m'avoir apporté les conseils et les critiques utiles.

En bas de page, les remerciements s'adressent également à Serge SAINT-MAXIN qui a croisé mon chemin. L'idée de l'arbre fut de lui...

Sommaire

Épigraphe 2
Dédicace 3
Remerciements 4
Sommaire 6
Liste des abréviations 10
Introduction générale 11
Première partie : L'enseignement des langues 16
Introduction 17
Chapitre 1 : Le système éducatif d'hier et d'aujourd'hui 19
1.1 La situation du contexte éducatif irakien 19
1.2 Le système éducatif du pays 22
1.3 La politique des langues officielles dans le pays 29
1.4 La formation des enseignants 32
1.5 La situation actuelle du pays 34
1.6 La réforme du système éducatif 42
1.7 Conclusion 46
Chapitre 2 : L'enseignement du FLE en Irak 47
2.1 La situation du FLE dans le contexte éducatif du pays 47
2.2 Les matières enseignées à l'université de Mossoul 51
2.3 Les diplômes et certifications en français 58
2.4 CECR : de nouvelles dimensions et perspectives dans l'enseignement/apprentissage du FLE 59
2.5 Composition du corps enseignant 68
2.6 Conclusion 74
Chapitre 3 : Les TIC : quels usages, quelles préconisations dans le pays ? 75
3.1 La situation des TIC dans le pays 75
3.2 La disponibilité des TIC d'hier et d'aujourd'hui 79
3.3 Des projets réalisés par le Ministère de la Communication 85

3.4 Le projet Avicenne 86
3.5 Le TBI et les *smart class* 89
3.6 L'équipement des salles de cours 90
3.7 La nécessité d'innovation dans les pratiques d'enseignement du FLE 92
3.8 Conclusion 95
Deuxième partie : Didactique des langues et TIC 97
Introduction 98
Chapitre 4 : La didactique des langues 102
4.1 Les courants didactiques 104
4.2 Méthodologies pour l'enseignement des langues 120
4.3 Les méthodologies 125
4.4 Conclusion 134
Chapitre 5 : Instrument-artefact-dispositif 136
5.1 Instrument-artefact 139
5.2 Interactions homme-ordinateur 140
5.3 Instrumentation-Instrumentalisation 142
5.4 Didacticiels-Logiciels 143
5.5 Conclusion 146
Chapitre 6 : TIC et FLE 147
6.1 TIC comme média 147
6.2 Multimédia 150
6.3 Internet 155
6.4 L'enseignement et l'informatique 158
6.5 Conclusion 165
Chapitre 7 : Le rapport entre TIC et innovation et ses implications sur l'enseignement/apprentissage 166
7.1 L'enseignement du français grâce à une plateforme d'apprentissage 168
7.2 Des plateformes pédagogiques et des réseaux 170
7.3 Les principales fonctionnalités des plateformes 184
7.4 Enrichir une méthode 191
7.5 D'une approche traditionnelle à une approche socioconstructiviste via une plateforme 193
7.6 Conclusion 195

Troisième partie : L'enquête de terrain et l'expérimentation 196
Introduction 197
Chapitre 8 : La recherche-action 199
8.1 Qu'est-ce qu'une recherche-action ? 199
8.2 Les trois niveaux macro, méso et micro 202
8.3 Le choix de la plateforme Moodle 205
8.4 L'installation de la plateforme Moodle (version française) sur le serveur 208
8.5 Le développement des pratiques pour l'enseignement du français 215
8.6 Conclusion 217
Chapitre 9 : Enquête de terrain 218
9.1 L'objectif de l'enquête 218
9.2 Le choix du terrain 218
9.3 Le format et le type d'enquête (questionnaire-entretien) 222
9.4 Les étapes et les démarches 229
9.5 Le questionnaire enseignants-étudiants 232
9.6 Conclusion 236
Chapitre 10 : L'analyse et le traitement des données 237
10.1 L'analyse et le traitement des données des entretiens des dirigeants 237
10.2 L'analyse et le traitement des données des questionnaires des enseignants 242
10.3 Le traitement des données des questionnaires des étudiants 249
10.4 Le croisement des trois catégories 260
10.5 La vérification des résultats 279
10.6 L'expérimentation de la plateforme 289
10.7 La réflexion des étudiants 289
10.8 Conclusion 294
Chapitre 11 : Perspectives 295
11.1 Les recommandations 295
11.2 Les propositions 297
11.3 Le cahier des charges du dispositif de l'université de Mossoul 298
11.4 Le fonctionnement 301
11.5 L'accès à la plateforme Moodle 303
11.6 Quelques contraintes 304
11.7 Conclusion 305

Conclusion générale 307
Bibliographie 314
Réseaugraphie 339
Liste des figures 346
Liste des images 347
Liste des schémas 348
Liste des tableaux 349
Index des auteurs 352
Index des notions 353
Annexes 355
Tables des matières 432
Résumé 439
Abstract 440

Liste des abréviations

APLV	Association des Professeurs de Langues Vivantes.
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.
DC	Directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire.
EAO	Enseignement Assisté par Ordinateur.
EIAH	Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain.
ENT	Espace Numérique de Travail.
FLE	Français Langue Étrangère.
FUN	France Université Numérique.
FOAD	Formation Ouverte et À Distance.
HTML	Hyper Text Mark-up Language.
HTTP	HyperText Transfer Protocol.
ITYPA	Internet, Tout Y est Pour Apprendre.
LMS	Learning Management System.
LV	Langue Vivante.
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
MIT	Massachusetts Institute of Technology. (Institut de Technologie du Massachusetts).
MOOC:	Massive Open Online Course. Cours en ligne ouverts et massifs.
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. (Environnement d'apprentissage dynamique, modulaire et orienté objet)
PHP	HyperText Preprocessor.
PLUME	Promouvoir les Logiciels Utiles Maitrisés et Économiques dans l'enseignement supérieur et la recherche.
SCORM	Sharable Content Object Reference Model.
SGAV	Structuro-Global Audio-Visuel.
SGC	Système de Gestion de Contenu.
SOMA	Sujet Objet Milieu Agent.
TBI	Tableau Blanc Interactif.
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication.
UNT	Universités numériques thématiques.

Introduction générale

L'enseignement du français langue étrangère à l'époque du multimédia

L’enseignement du français, comme pour la plupart des domaines, a été influencé par l’arrivée et l’essor des nouvelles technologies de ces dernières années. En Irak, bien que les nouvelles technologies aient fait leur apparition, leur utilisation à des fins éducatives reste très limitée en comparaison d’autres pays. À partir de ce constat, nous comprenons mieux la nécessité de perfectionner le volet technique par des outils éducatifs sophistiqués et modernes. En effet l’intégration des nouvelles technologies permettrait aux universités et aux écoles irakiennes d’offrir à leurs étudiants et à leurs élèves un enseignement plus interactif et plus innovant qui donnerait un nouveau souffle à la démarche éducative et scientifique des institutions universitaires et scolaires irakiennes, fortement affectée par les évènements politiques et sociaux.

Selon Altet (2010 : 21), comme « Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser », un équilibre prenant en considération les contraintes du système éducatif doit être construit avec le respect de la liberté pédagogique de l'enseignant et sa responsabilité personnelle.

En tant que développement technologique, la communication à distance est passée par plusieurs étapes. Elle a commencé avec le télégraphe, puis le téléphone, puis la télévision, les satellites et se poursuit de nos jours avec les mobiles. Commence aussi une nouvelle ère pour la communication à distance avec le traitement automatique de l'information grâce à l'ordinateur et le logiciel, puis les microordinateurs, l'enregistrement de contenues sur les bandes magnétiques, les cassettes, les disquettes les cédéroms/ DVD, les clés USB. Tous ces éléments, et peut-être d’autres encore, sont utilisés dans les domaines de l'information, de la communication et de la connaissance (Jutand, 2013 : 23).

En parallèle des domaines technique et industriel qui se développent, la plupart des autres domaines qui s'y rattachent trouvent à leur tour leur propre développement; ce qui fait dire à Davidenkoff (2014) que : « Les systèmes éducatifs sont probablement aujourd’hui dans la même situation que l’industrie face à l’émergence de l’ordinateur personnel au milieu des

années 70 ou les médias face à l'explosion du Web à la fin des années 90 », et que par conséquent la certitude des développements qui s'annoncent ne renseigne pas sur leur nature.

À ce stade de l'évolution des systèmes éducatifs, Serres (2011) s'interroge sur la nécessité de savoir comment et dans quel domaine enseigner : « Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître. Qui se présente, aujourd'hui, à l'école, au collège, au lycée, à l'université ? ».

C'est pourquoi il est important de considérer l'importance des stratégies d'enseignement modernes à fournir aux enseignants les compétences nécessaires et les méthodes d'enseignement afin de leur permettre de choisir les stratégies les plus appropriées à leur environnement et à la position dans laquelle ils travaillent (écoles, lycées, instituts, universités). Nous apportons donc ici la citation de l'UNESCO (2003 : 56) qui précise que : « La communication avec des institutions de l'enseignement supérieur extérieures à l'Irak est essentielle pour aider les institutions irakiennes à s'adapter aux innovations et aux changements technologiques qui ont lieu ailleurs ». En effet, une telle communication, notamment avec des universités des pays développés, sera utile à la rénovation de l'enseignement supérieur en Irak.

La réforme du système éducatif et des méthodes d'enseignement/apprentissage appliquées en Irak depuis longtemps devrait concerner tous les domaines aussi bien scientifiques qu'humain. C'est pourquoi Beacco (2009) souligne que « la réorganisation des cursus des départements de français dans les universités irakiennes est une réponse nécessaire au nouveau contexte national et global ». Cette réorganisation devrait accompagner la politique linguistique du pays qui identifie de plus en plus des besoins d'apprentissage linguistiques nationaux en langues européennes et qui permettrait de faire évoluer les pratiques de l'enseignement du FLE en Irak, inadaptées au public.

Nous avons jugé opportun ici de rappeler que la Mésopotamie ou bien l'Irak se considère, d'après les historiens, comme étant le berceau des civilisations et des sciences où est née l'écriture voilà plus de trois milles ans avant J.C. Arnaud (2015) mentionne d'ailleurs que « l'écriture mésopotamienne fut inventée à Uruk (Warka, Irak), vers – 3200 entre la fin du IV^{ème} millénaire et le début de notre ère. Elle fut l'outil essentiel des cultures de ce vaste espace géographique ».

L'ouverture au modèle d'innovation ou de développement souhaitable a pour objectif d'assurer un plus grand enrichissement et une diversité dans le portefeuille de compétences et

de connaissances tant chez les élèves qu'aussi chez les enseignants ; et que ces compétences et connaissances développées par les technologies numériques soient accessibles aux établissements présents dans le système.

Ainsi, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ne permettrait-il pas au système éducatif irakien de changer ses pratiques et de dépasser ses défis ? Guichon (2012 : 14) résume la notion d'intégration « comme l'introduction réussie d'une ressource numérique, d'un outil ou d'un dispositif médiatisé dans une pratique pédagogique ». Comment les personnes concernées (décideurs, enseignants, apprenants…) ou institutions pourront-ils utiliser les nouvelles technologies pour surmonter ces défis et améliorer les compétences nécessaires et leur savoir dans les conditions actuelles du pays ? Les institutions éducatives ont-elles une vraie intention de s'appuyer sur la technologie pour satisfaire la demande croissante de responsabilité, de qualité, de performance et de qualité du service envers le pays ? Les apprenants/enseignants sont-ils pour l'innovation et le développement dans les pratiques de l'enseignement du FLE en Irak ?

En Irak, la problématique des TIC dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement est marquée par des contraintes. Les équipements informatiques et multimédias ne sont ni suffisants ni pertinents et ne proposent pas de modalités innovantes ni de développement numérique. L'accès à Internet n'est pas encore suffisamment fiable pour assurer des communications avec tous les établissements et institutions. Nous ajoutons également que les ressources humaines ne sont pas toutes en mesure de prendre en charge une telle innovation.

Dans notre étude, nous développerons tout l'intérêt de l'enseignement/apprentissage du FLE face aux défis des technologies de l'information et de la communication. Nous prendrons en considération les profils différents de nos étudiants. À cet égard, nous aborderons les nouveaux supports utilisés dans l'enseignement, nous verrons leur efficacité et leur applicabilité.

Nous essayerons d'examiner comment l'enseignant et l'apprenant pourraient bénéficier en Irak des nouveaux supports fournis par les TIC pour l'enseignement des langues depuis déjà quelques années, cela en vue d'un enseignement/apprentissage plus efficace.

Nous étudierons si l'emploi des TIC dans l'enseignement du FLE en Irak, et selon (Grosbois, 2012) permettrait de faire évoluer la situation actuelle et de donner aux apprenants des supports complémentaires qui apporteront une plus-value aux outils déjà fournis dans le contexte universitaire irakien. Nous tenterons de voir quel effet cela peut-il avoir sur leur

niveau en ayant davantage de contacts directs avec la langue française soit à la maison soit à l'université ?

Bien que notre travail traite de l'enseignement du FLE en Irak, nous jugeons nécessaire de mentionner et de préciser que le département de français à l'université de Mossoul nous servira de base expérimentale pour cette recherche, mais qu'en parallèle nous ne manquerons pas d'apporter tous les renseignements et toutes les informations utiles concernant l'enseignement en général et l'enseignement de cette langue dans les autres établissements du pays.

L'organisation du présent travail permettra au lecteur de découvrir progressivement le contexte de notre recherche comprenant la problématique, la méthodologie, la recherche-action et les recommandations et propositions. Ces dernières pourront par ailleurs ouvrir de nouvelles perspectives à cette étude.

Notre travail est organisé en trois grandes parties qui regroupent onze chapitres. La première partie sera consacrée à l'enseignement des langues en Irak en définissant son système éducatif d'hier et d'aujourd'hui, sa politique des langues officielles et celle des langues étrangères enseignées dans le contexte universitaire et scolaire ainsi que sa réforme. L'enseignement du FLE y sera présent : sa place, sa situation et ses supports classiques dans le contexte éducatif du pays. Compte tenu que le CECR offre de nouvelles dimensions et perspectives dans l'enseignement/apprentissage du FLE, quels usages des TIC dans le pays et quelles préconisations pourrait-on donner dans le contexte irakien ? Quelles pourraient-être les innovations à faire dans l'enseignement du FLE ? L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE en Irak, au moyen d'une plateforme, pourrait-elle permettre le développement des pratiques et motiver les personnes intéressées, et cela par exemple dans l'exercice d'une application ?

Dans la deuxième partie, nous traiterons de la didactique des langues et ses courants ainsi que le lien avec les TIC. Nous définirons les méthodologies de l'enseignement des langues (traditionnelle, audio-visuelle, audio-orale et la méthode SGAV) et ses implications psycholinguistiques, sociolinguistiques, didactiques. Nous occuperons une place pour parler de l'instrument-artefact-dispositif, de l'instrument-artefact, de l'interaction homme-ordinateur, de l'instrumentation-Instrumentalisation et des didacticiels et logiciels. Nous évoquerons les rapports entre les TIC et le FLE, les TIC comme média englobant (son, image, vidéo et texte), le multimédia et ses outils servant l'enseignement du français. Nous

expliquerons également l'innovation que peuvent apporter les TIC et leurs implications sur l'enseignement général et l'enseignement du français grâce à une plateforme d'apprentissage ayant de multiples fonctionnalités, au moyen de laquelle il est possible de passer d'une approche traditionnelle à une approche socioconstructiviste.

La troisième partie sera consacrée à la description de la recherche-action, l'enquête de terrain, l'expérimentation et l'analyse du dispositif. Nous y expliquerons les trois niveaux (macro, méso et micro), l'installation de la plateforme Moodle ainsi que la mise en ligne des cours sur celle-ci. L'élaboration d'un guide d'utilisation sera nécessaire pour une bonne prise en main de l'outil par les utilisateurs. Ce projet d'installation d'une plateforme et l'activité qui s'y développera aura pour but de favoriser le développement des pratiques de l'enseignement du français et de motiver les apprenants qui pourront profiter des possibilités offertes par l'utilisation des TIC. Nous donnerons tous les détails concernant l'enquête de terrain effectuée à l'université de Mossoul, son objectif, son choix, son échantillon et son format. Ensuite, nous analyserons et traiterons les données collectées par les entretiens et les questionnaires dont nous vérifierons les résultats en les soumettant à la rigueur d'un contrôle statistique, cela afin de pouvoir faire nos propositions et recommandations pour les prochains travaux. Enfin, nous définirons notre cahier des charges en fonction du public, du projet, des modalités de sa réalisation, ses objectifs, ses atouts pédagogiques, des fonctionnalités de la plateforme et des impératifs à prendre en considération afin de changer et perfectionner les méthodes et les moyens d'enseignement.

Au terme de cette recherche, nos recommandations seront inspirées non seulement des résultats obtenus de notre expérimentation menée à l'université de Mossoul, appuyée par l'analyse statistique, mais émaneront aussi des remarques générales qui auront été faites tout au long de notre travail. Leur objectif étant de marquer l'attention sur les nouvelles pratiques qui peuvent être développées dans l'enseignement/apprentissage en Irak à partir des TIC et de pouvoir varier des ressources et des interactions en ligne, réalisables dans notre contexte spécifique**.**

Première partie : L’enseignement des langues en Irak

Introduction

Dans cette partie, nous ferons, dans un premier temps, un état des lieux de l'enseignement des langues en Irak. Puis, nous présenterons le système éducatif irakien, la politique des langues officielles ainsi que celle des langues étrangères enseignées à l'université et au lycée et les initiatives relatives à la réforme de ce système (Alassaf, 2016). Nous évoquerons également l'actuelle situation sociopolitique du pays, la formation des maîtres, les établissements éducatifs et les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants. Nous traiterons également de l'enseignement du FLE, en l'occurrence sa place, sa situation et les supports classiques utilisés pour son enseignement dans le pays. Ensuite, nous analyserons la place occupée par les nouvelles technologies ces dernières années, les ressources disponibles et les usages qui en sont faits. Pour finir, nous expliquerons la nécessité d'innover en matière de pratiques d'enseignement du FLE.

La langue n'est pas seulement un moyen de communiquer, elle constitue aussi l'un des aspects fondamentaux de l'identité politique, culturelle, scolaire et sociale d'un État et d'une nation. La langue est donc l'un des facteurs qui donnent à un peuple une dimension qui le distingue des autres. En ce sens, elle figure au premier rang des préoccupations des politiques et non uniquement des linguistes.

Chaque communauté possède un moyen de communication, c'est-à-dire une langue locale. De même, chaque nation a sa propre langue, appelée langue maternelle, qui englobe presque tous les aspects du pays qu'il soit culturel, historique, économique ou encore éducatif. De fait, cette langue maternelle occupe une place prépondérante dans les établissements d'enseignement pour tous les niveaux, c'est-à dire primaire, intermédiaire, secondaire et universitaire. Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères, la première langue étrangère enseignée est l'anglais, considéré comme une langue universelle, puis le français qui occupe la place de deuxième langue étrangère enseignée dans près de cent lycées et dans certaines universités du pays.

L'Irak, qui a vu naître les premières civilisations de l'Histoire, joue un rôle important dans la civilisation humaine. De part cette place privilégiée, il est déplorable que ce pays ait un système éducatif élaboré dans la misère et l'arriération intellectuelle et pédagogique. Réformer le système éducatif constitue donc la première étape de la construction de l'Irak moderne. En effet, un système éducatif performant aura des retombées positives sur la

recherche de solutions aux problèmes rencontrés par le pays, notamment dans les services de sécurité et les relations sociales et politiques. Un citoyen éduqué connaîtra mieux ses droits et ses devoirs et participera plus activement et à la reconstruction du pays et à son développement socio-économique, ce qui serait susceptible d'ouvrir la voie à la sécurité et à la transition vers un régime démocratique.

S'agissant de la deuxième langue étrangère enseignée en Irak, en l'occurrence le français, son enseignement remonte à loin. Une recherche historique de son introduction dans le pays permet de constater qu'en 1856, selon Al-Jamil (2007) et Al-Taee (2014 : 32), des Pères dominicains, venant de France, sont arrivés à Mossoul et y ont travaillé jusqu'en 1915. Leurs apports sont visibles dans des domaines comme l'école, la culture et l'impression. Parmi les réalisations les plus célèbres de l'école qu'ils ont fondée au cœur de la ville, nous retiendrons la formation scolaire de nombreux hommes et de nombreux pionniers réformateurs au sein de cet établissement, en plus d'autres services rendus à l'Irak.

Les Pères dominicains et carmélites, selon Veron (1998), ont joué un rôle très important dans la diffusion et l'enseignement de la langue française au début du XX˙ siècle. En effet, le français est l'une des premières langues européennes enseignées en Irak. L'école Saint Joseph a été la première école fondée dans ce but en 1736. Cependant l'enseignement du français est resté limité aux écoles privées avant que le Ministère de l'Éducation décide en 1929 de l'enseigner au lycée Al-Markazia à Bagdad. Al-Taee (2011) explique que « parmi les écoles privées les plus importantes qui ont émergé dans la ville de Mossoul, le collège national de Mossoul est celui qui a été créé au milieu de la quatrième décennie du XX˙ siècle par les pères dominicains à Mossoul ». Le but de cette école a été de mettre en lumière l'une des expériences scientifiques privées qui ont contribué à établir les règles éducatives basées sur l'expertise scientifique locale, arabe et étrangère.

Bien que le français soit enseigné en Irak dans certains établissements, son enseignement n'est pas aussi important que les autres matières. Ceci est principalement imputable au grand nombre de leçons à apprendre par jour, au manque d'intérêt de la part des apprenants, à la formation des enseignants et au mauvais équipement des salles.

Afin de perfectionner l'apprentissage du français, il serait souhaitable de changer les pratiques pédagogiques avec la mise en place d'un projet d'intégration des médias dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université de Mossoul. Si le projet connaît un certain succès, il serait alors question de l'étendre à l'ensemble des établissements secondaires et universitaires du pays.

Chapitre 1 : Le système éducatif d'hier et d'aujourd'hui

Dans un premier temps, nous présenterons le système éducatif irakien d'hier et d'aujourd'hui. Nous définirons également la politique des langues officielles du pays et celle des langues étrangères enseignées dans les milieux universitaire et scolaire. Puis, nous nous intéresserons à la formation des enseignants de tous les niveaux. Nous traiterons ensuite de la situation sociopolitique actuelle, du fonctionnement des établissements éducatifs et des difficultés rencontrées par les enseignants d'une part et par les apprenants d'autre part. Enfin, nous aborderons les initiatives de réforme du système éducatif irakien.

1.1 La situation du contexte éducatif irakien

Selon le Secrétariat général du Conseil des ministres irakiens (2005), l'article (34) de la Constitution irakienne (2005) souligne l'importance accordée à l'éducation et à l'enseignement :

> « Premièrement : l'éducation est un facteur essentiel pour le progrès de la société et un droit garanti par l'État, elle est obligatoire au niveau primaire ; l'État garantit la lutte contre l'analphabétisme. Deuxièmement : l'éducation gratuite, à tous les niveaux, est un droit pour tous les Irakiens. Troisièmement : l'État encourage la recherche scientifique à des fins pacifiques dans le but de servir l'humanité, et encourage la créativité, l'innovation et les diverses manifestations de génie. Quatrièmement : l'éducation privée et publique est garantie et règlementée par une loi » (Constitution irakienne, 2005) (Notre traduction).

Dans son analyse de la situation de l'éducation en Irak, publiée en avril 2003, l'UNESCO (2003 : 48) confirme l'importance qu'accorde la Constitution irakienne au droit à l'éducation qu'elle garantit pour tous les citoyens quel que soit leur âge. D'ailleurs, l'État a également mis en place une politique pour combattre l'analphabétisme, initiative citée dans les textes de L'UNESCO : « Une loi promulguant une 'Campagne Nationale Complète d'Éradication Obligatoire de l'Analphabétisme' fut promulguée en 1978 et fut le point de départ d'une grande campagne de lutte contre l'analphabétisme ».

L'Irak est un pays complexe de par son découpage territorial. En effet, il est composé de plusieurs gouvernorats et de nombreuses villes. Il existe plus de treize mille établissements

d’éducation tous niveaux et toutes catégories confondus. La plupart de ces gouvernorats, possède une direction éducative. Cependant, dans quelques grands gouvernorats, tels que Bagdad et Ninive, il est possible de trouver plus d’une direction en fonction des villes qui composent le gouvernorat. Toutes ces directions sont alors placées sous l’autorité d’un directeur général de l’éducation, lui-même rattaché au Ministère de l’Éducation dont le siège se situe à Bagdad.

Il faut signaler qu’il n’existait pas d’établissements privés en Irak jusqu’aux années 90. Néanmoins, dans les années suivantes, des crèches, des écoles ainsi que des lycées ont progressivement ouvert leurs portes aux élèves. En effet, pour répondre aux demandes d’un certain nombre d’intéressés par l’ouverture d’institutions scolaires privées, le Ministère de l’Éducation a autorisé l’inauguration d’établissements éducatifs privés à condition qu’ils respectent toutes les instructions appliquées dans les établissements publics. La plupart des intéressés étaient d’anciens enseignants, souvent retraités, qui connaissaient bien le système éducatif et les instructions du secteur public. Un certain nombre de parents ont accueilli positivement cette évolution dans la mesure où cela offrait de meilleures conditions d’apprentissage du fait du nombre réduit d’élèves par classe (ente 10 et 20 élèves) dans ces établissements. Des classes moins chargées permettent à l’enseignant d’expliquer les leçons plus aisément que dans les établissements publics qui comptent plus de quarante élèves par classe.

Les méthodes d'enseignement s’articulent, selon Mohammed et Mohammed (1991 : 41‑42), autour de trois éléments fondamentaux : l’apprenant, l’enseignant et le manuel. L’objectif principal de l'éducation est le transfert de la leçon, de concepts, d’informations, de connaissances ou de compétences aux étudiants afin de développer leur personnalité et de contribuer au développement de la société. Le processus éducatif est devenu plus complexe qu'il ne l'était auparavant parce qu’il est constitué de nombreuses étapes et de fonctions qui doivent se combiner harmonieusement pour aboutir à un résultat positif pour l'éducation. La recherche d’une telle harmonie explique l'intérêt des éducateurs, à l'époque, pour le développement et l’élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement, plus efficaces et plus productives que les méthodes classiques.

Les objectifs du secteur de l’éducation résident dans le développement de l'individu, en l’occurrence l’apprenant, à différents égards : développer ses capacités cognitives et affectives mais aussi lui transmettre un savoir-faire grâce à des techniques et des méthodes

d'enseignement basées sur les philosophies et les théories de l'apprentissage appropriées, y compris la théorie constructiviste dont l'utilisation s'est répandue dans les milieux éducatifs.

Selon la classification des experts, les objectifs les plus importants des programmes et de l'éducation sont, en général, de trois types. En effet, selon Lutangu Seleti (2001), ils sont cognitifs, affectifs et psychomoteurs ou gestuels. Pour qu'une approche soit complète, elle doit respecter l'ensemble de ces objectifs. Cependant, des études montrent que le système éducatif irakien, selon Danha Mati (2011), privilégie le cognitif, négligeant ainsi d'autres aspects liés à l'appréciation, aux sens et à l'habileté manuelle et gestuelle. L'aspect cognitif est prioritaire et est appliqué à plus de 90%. En dépit de la gravité de ce rapport, les Ministère de l'Éducation et le MESRS n'œuvrent pas pour changer cette tendance.

Le 9 décembre 2012, le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique lance une nouvelle stratégie nationale pour l'éducation et l'enseignement supérieur pour les années 2012-2022 :

> « Le Ministère a adopté la création de dix nouvelles universités réparties entre la plupart des provinces de l'Irak et l'inauguration de vingt-huit facultés liées aux investissements, dans ces provinces, des ressources naturelles et à la réalisation du développement durable qui auront la capacité d'absorber la totalité des bacheliers du ministère de l'éducation et d'accueillir plus de cent quarante-deux mille étudiants au cours de l'année académique 2012-2013 dans les universités et les instituts techniques » (MESRS, 2013) (Notre traduction).

Cette stratégie est récente et se concentre sur la performance scientifique basée sur l'étude et sur l'avenir en prenant en compte la continuité et la flexibilité. C'est un processus de construction permanente et continue afin d'absorber toutes les variables du secteur et son environnement interne et externe. Il s'agira d'abord d'établir des objectifs puis d'agir sur la surveillance de l'évaluation. En Irak, les gouvernements successifs ont essayé, après le changement global de 2003, de développer les secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur, qui ont été largement touchés par les conséquences politiques, économiques et sociales, pour essayer de rattraper le retard enregistré dans plusieurs secteurs en comparaison avec les pays voisins et les autres pays du monde. Le MESRS (2012 : 5) affirmait que « C'était une bonne opportunité que le gouvernement irakien collabore avec les Organisations de l'UNESCO et de l'UNICEF depuis 2008 et avec la banque internationale dans le but de préparer la stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement supérieur en Irak.» (Notre traduction de l'arabe)

Il apparaît ainsi que les organisations de l'UNESCO sont disposées à coopérer avec l'Irak pour que ce dernier applique la stratégie nationale qui vise les deux secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur.

1.2 Le système éducatif du pays

Le système éducatif irakien est dirigé et contrôlé par l'État qui finance en totalité tous les domaines de l'éducation publique. Il est considéré comme l'un des meilleurs du Moyen-Orient.

Avant 1991, le système éducatif en Irak, selon l'UNESCO (2003), figurait parmi les meilleurs de la région avec un taux de participation générale de 100% pour l'enseignement primaire et de hauts taux d'alphabétisation, tant pour les femmes que pour les hommes. L'éducation et la santé étaient gratuites à tous les niveaux. Dans les années 1980, un programme gouvernemental visant à éradiquer l'analphabétisme chez les hommes et les femmes irakiens a été mis en place et a porté ses fruits. L'éducation supérieure, et tout particulièrement dans les institutions scientifiques et technologiques, était d'un niveau comparable à celui des pays développés et bénéficiait d'un personnel d'encadrement de haute qualité.

Selon l'UNESCO, cité par Leyla Aïssani (2012), « jusqu'en 1989, l'Irak allouait 5% de son budget à l'éducation. C'est plus que le taux maximal dans les pays en voie de développement, qui se situe à 3,8%. L'Irak était également la destination préférée des étudiants du Moyen-Orient et du monde arabe. » Des milliers d'étudiants s'y sont rendus pour étudier et améliorer leurs connaissances. À cette époque, l'année scolaire débutait au mois de septembre et s'achèvait au mois de juin. Dès l'âge de deux ans, le Ministère de l'Éducation prenait à sa charge l'éducation préscolaire et primaire (la crèche ou jardins d'enfants et l'école), l'éducation secondaire (filière générale, professionnelle ou encore la formation des enseignants), l'intermédiaire (le collège) et le lycée. Chaque niveau exigeait un minimum d'années d'études et de formation. L'éducation préscolaire durait deux ans et permettait la scolarisation des enfants à partir de l'âge de quatre ans, comme le stipule l'article 8 du chapitre 4 de la loi n°22 de 2011 du Ministère de l'Éducation. Selon la Base de Législation Irakienne (2011), l'éducation se répartit comme suit :

Premièrement :

A- Le cycle d'enseignement primaire est de six (6) ans.

B- L'enseignement secondaire, dont la durée est de six (6) ans, se compose de deux niveaux : l'intermédiaire dont la durée est trois (3) ans et le niveau du secondaire dont la durée est trois (3) ans aussi. Le niveau du secondaire est divisé en deux types de filières : la filière générale et la filière professionnelle.

Deuxièmement :

A- L'éducation élémentaire dont la durée est de neuf (9) ans se compose d'un niveau primaire dont la durée est de six (6) ans et d'un niveau collège dont la durée est de trois (3) ans.

B- Le ministère travaille sur l'extension progressive de l'éducation élémentaire à toutes les zones déterminées par le ministre pour la généraliser et la rendre obligatoire.

En ce qui concerne l'éducation primaire, l'élève y entre à l'âge de six ans et doit effectuer six ans de scolarité organisées comme suit (Cf. Tableau 1) :

L'école primaire- Système éducatif irakien Ou école élémentaire- Système éducatif français						
Niveaux-irakiens	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6
Âge	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
Examen	Oral	Oral	Oral	Oral-écrit	Oral-écrit	Écrit
Niveaux français	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	-

Tableau 1: L'école primaire.

Le système éducatif irakien compte six années d'école primaire, contrairement au système éducatif français dans lequel, selon le Ministère de l'Éducation nationale (2016), « l'école élémentaire accueille les enfants scolarisés de 6 à 11 ans. Elle est mixte et gratuite si elle est publique. Elle comporte cinq niveaux : le CP, le CE1, le CE2, le CM1 et le CM2. Les locaux des écoles appartiennent aux communes qui ont la charge de leur entretien ».

De nombreuses différences existent entre le système éducatif français et le système irakien. Vasconcellos (2013 : 44) souligne qu'« en France, l'école propose aux enfants un volume horaire qui figure parmi les plus élevés au monde tout en étant concentré sur un nombre de jours de travail parmi les plus faibles (Cavet, 2011). Pour y remédier, le Ministère de l'Éducation nationale engage en 2013 une réforme de l'organisation de la journée, de la semaine et de l'année scolaire dans le premier degré ».

En Irak, à la fin de la sixième année, les élèves doivent passer un examen comparable au brevet dont les sujets sont préparés par le Ministère de l'Éducation pour toutes les écoles du pays. Cet examen est ouvert à tous les élèves du pays et aux élèves vivant à l'étranger et scolarisés dans des écoles irakiennes. Si l'élève réussit l'examen, il est autorisé à passer au niveau supérieur. Il existe plus de dix écoles complémentaires irakiennes dans le monde ; elles se trouvent à Paris, à New Delhi, à Kuala Lumpur, à Moscou, à Kiev, à Bucarest, à Sofia, à Téhéran, en Tunisie, au Maroc, en Chine, en Australie, en Géorgie et à Pretoria. Ces écoles permettent aux élèves de suivre une formation comparable à celle proposée au pays et donc de prétendra à un niveau équivalent à celui des élèves scolarisés en Irak. D'après la loi n°22 de 2011 chapitre 4 article 16 (Base de Législation Irakienne, 2011) du ministère de l'éducation, « le Ministère de l'Éducation, en coordination avec le MESRS, organisent l'inauguration et le travail des écoles à l'extérieur de la République de l'Irak, selon les exigences et la nécessité de la formation et pourvoient à leurs besoins » (Notre traduction).

Après l'école primaire, les élèves passent, à l'âge de douze ans, au niveau intermédiaire (Cf. Tableau 2) :

L'intermédiaire- Système éducatif irakien Ou le collège- Système éducatif français				
Niveaux-irakiens	Classe 1	Classe 2	Classe 3	-
Âge	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans
Examen	Oral-écrit	Oral-écrit	Écrit	-
Niveaux-français	La sixième	La cinquième	La quatrième	La troisième

Tableau 2: L'intermédiaire (Le collège).

En Irak, à la fin de la troisième année du niveau intermédiaire, les élèves passent un examen de brevet. Toutes les matières sont évaluées à l'écrit. Le Ministère de l'Éducation prépare des formulaires avec des questions pour toutes les matières et pour toutes les écoles. Le niveau intermédiaire s'effectue en trois ans avant de passer au niveau supérieur en fonction de la moyenne de l'élève et de son intérêt pour les études.

En France, d'après Vasconcellos (2013 : 50), dans le système éducatif, c'est « la scolarité en collège [qui] détermine l'orientation scolaire en fin de troisième […] Les décisions d'orientation doivent faire l'objet d'un accord entre la famille et l'école. » Cependant, sachant que les critères d'orientation sont fondés sur les résultats scolaires et l'âge

des enfants, les familles tendent à entériner les appréciations des enseignants et des responsables des établissements et effectuent ainsi une auto sélection qui les amène à accepter plus facilement une orientation vers un enseignement professionnel.

En Irak, le secondaire ou le lycée est une période similaire à l'éducation intermédiaire. L'élève y entre à l'âge de quinze ans (Cf. Tableau 3). À partir de la deuxième année, deux orientations, littéraire ou scientifique, sont possibles. Les élèves suivent des études théoriques dans le domaine scientifique ou dans les humanités. En 2012, une nouvelle réforme exige de choisir, dès la première année du lycée, la branche scientifique ou littéraire, comme c'est le cas pour les lycées industriels et commerciaux ou l'institut des enseignants.

Le secondaire- Système éducatif irakien ou le lycée- Système éducatif français			
Niveaux-irakiens	Classe 4	Classe 5	Classe 6
Âge	15 ans	16 ans	17 ans
Examen	Oral-écrit	Oral-écrit	Écrit
Niveaux-français	La seconde	La première	La terminale

Tableau 3: Le secondaire (Le lycée).

En Irak, comme en France, les élèves doivent passer un examen de baccalauréat dont les sujets et formulaires sont préparés par le Ministère de l'Éducation à la fin de la troisième année du lycée. En Irak, les épreuves de l'examen se déroulent à l'écrit pour toutes les matières et déterminent l'orientation des lycéens vers les facultés qu'ils choisissent selon la moyenne obtenue. En revanche, en France, une première partie du baccalauréat se déroule en classe de première. À la fin de la Terminale, les élèves passent les autres épreuves écrites et orales. D'après Vasconcellos (2013 : 57), c'est un « examen dont la valeur mythique imprime sa marque sur les études ultérieures [et qui] constitue un rituel de passage de la vie adolescente à l'âge adulte ».

Outre l'enseignement général, il existe, en Irak, d'autres branches : branche commerciale, branche industrielle, branche agricole, études islamiques et préparation des enseignants pour ceux qui souhaitent enseigner dans les écoles primaires.

À partir de l'année scolaire 2014-2015, le Ministère de l'Éducation (ME, 2014) propose de tester le système des cursus pour les élèves de deuxième et de faire entrer en vigueur ce système pour le collège et le lycée, excepté pour la terminale, dès l'année scolaire 2015-2016.

Il décide également une nouvelle orientation qui permet aux lycéens de choisir soit une branche biologique ou une branche appliquée après la deuxième. Cette décision offre la possibilité aux élèves d'orienter leurs études en fonction de leur choix de faculté et de spécialité.

Dans le système éducatif français, toujours selon Vasconcellos (Ibid. 2013 : 52), le lycée, c'est-à-dire le second cycle de l'enseignement secondaire d'une durée de trois ans, se décompose en trois voies : « générale », « technologique » et « professionnelle ». Chacune de ces voies comporte des filières, séries, spécialités et options multiples. Sa durée équivaut à celle du système éducatif irakien. La réussite du baccalauréat est une condition *sine qua non* pour que les lycéens français puissent intégrer l'enseignement supérieur.

Les étudiants irakiens ne sont pas tout à fait libres de choisir la voie ou la faculté dans laquelle ils font leurs études supérieures. Ainsi, ils élaborent une liste de choix selon la branche dans laquelle ils souhaitent étudier et la moyenne obtenue au baccalauréat. Le MESRS répartit les étudiants selon une série de critères préétablis comme la moyenne au baccalauréat, la capacité d'accueil des facultés, etc.

Le système éducatif du Kurdistan dans les trois gouvernorats de Sulaymānīyah, Dahouk et Erbil, situés au nord de l'Irak, où deux Ministères de l'Éducation gèrent l'enseignement primaire et secondaire, est constitué des mêmes niveaux que le système éducatif du centre et du sud du pays. Néanmoins, les matières, les curriculums et la langue diffèrent.

Selon Le Ministère de l'éducation à Kurdistan (2009), à partir de la rentrée 2007-2008, un nouveau système éducatif, connu sous le nom de « système suédois », est adopté au Kurdistan. Ce système consiste à fusionner le niveau primaire et le niveau intermédiaire, commençant ainsi par la première année et se terminant par la neuvième année, période pendant laquelle l'éducation est obligatoire. (Notre traduction de l'arabe)

L'année scolaire, tout comme l'année universitaire débute au mois de septembre. Selon le bureau de l'inspecteur général, le calendrier du MESRS fixe la durée de l'année universitaire à trente-deux semaines (Cf. Annexe 19).

Le MESRS gère les universités et la fondation des instituts techniques. Les universités et les instituts d'enseignement supérieur disposent d'un conseil et sont autonomes dans un certain nombre de domaines professionnels. Toutefois, ils sont financés directement par le MESRS qui prend la plupart des décisions ayant trait aux locaux, aux critères d'admission des étudiants, aux nominations et aux affectations des personnels. La loi (40) de 1988, article 20

n° 1-A et C (Base de Législation, 1988) prévoit de « mettre le plan d'admission à des études universitaires et supérieures selon le département ou la section scientifique avec des termes et conditions de leur mise en œuvre et leur suivi. Il s'agit de d'appliquer les plans visant à inaugurer des sections, départements et centres scientifiques et de proposer le développement, l'intégration ou l'annulation des sections ou des départements scientifiques et des programmes des années universitaires » (Notre traduction). L'illustration ci-dessous (Cf. Figure 1) permet d'expliciter les différentes étapes de l'enseignement du système éducatif irakien en prenant en compte l'âge de l'apprenant :

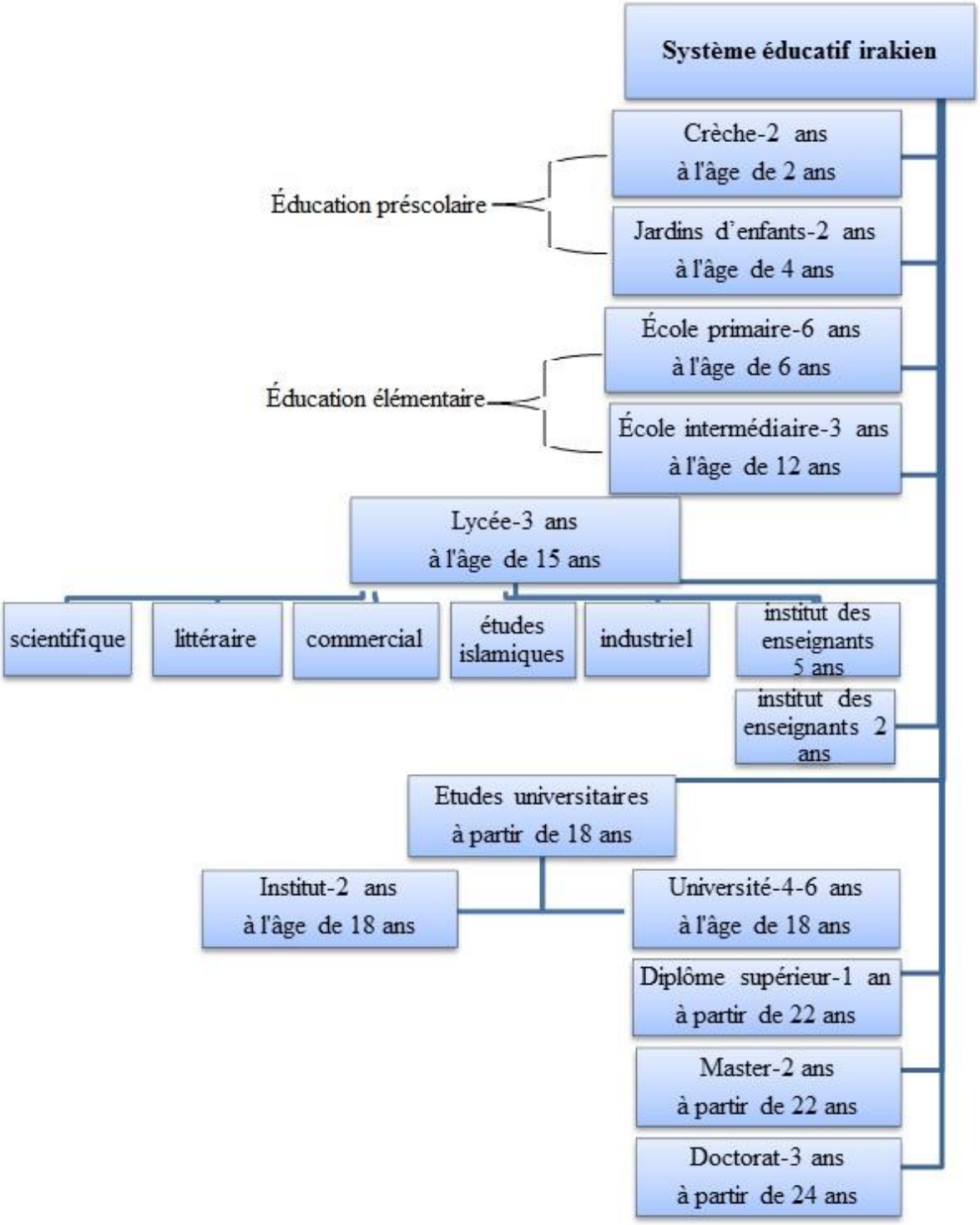


Figure 1 : Le système éducatif irakien.

1.3 La politique des langues officielles dans le pays

L'arabe est la première langue enseignée dans tous les établissements publics tandis que le kurde est la première langue enseignée dans les régions kurdes. Après 2005 et avec l'adoption de la nouvelle constitution, l'enseignement du kurde a été introduit dans plusieurs établissements à l'extérieur des régions kurdes, mais uniquement pour une année scolaire dans le secondaire. L'article 4 de la nouvelle Constitution irakienne (2005) définit les langues du pays : « La langue arabe et le kurde sont les langues officielles de l'Irak. Les Irakiens ont le droit d'éduquer leurs enfants dans leur langue maternelle tels que les Turkmènes, les Assyriens et les Arméniens ». Cela doit être garanti au sein du gouvernement en charge de l'enseignement, conformément aux orientations pédagogiques, ou dans toute autre langue dans les établissements d'enseignement privé. Le champ d'application de la langue officielle et l'application des dispositions du présent article sont définies par une loi et doit assurer :

> « A. La publication du Journal officiel, dans les deux langues ;
> B. La conversation et l'expression dans des domaines officiels, tels que le Conseil des représentants, le Conseil des ministres, les tribunaux et les conférences officielles, dans l'une des deux langues ;
> C. La reconnaissance officielle et la publication de documents et de la correspondance dans les deux langues ;
> D. L'ouverture des écoles qui enseignent les deux langues, en conformité avec les orientations pédagogiques ;
> E. L'utilisation des deux langues dans toute affaire qui s'effectue selon le principe de l'égalité notamment pour les billets de banque, les passeports et les timbres » La Constitution irakienne (2005), (Notre traduction).

L'existence de chaque nation sur la planète dépend de la langue et les perspectives comme le souligne Jampaz (2014) :

> « Les pays développés, et sur la base de cette théorie, sont soucieux de maintenir leur langue officielle, et travaillent toujours sur la formulation des politiques et mettent des programmes bien étudiés, qui assurent la durabilité, l'expansion et les perspectives de son emploi selon les bonnes méthodes, ont fait des efforts intensifs visant à normaliser la terminologie et le vocabulaire de l'argot, et l'intégration du vocabulaire scientifique développé dans le lexique ». (Notre traduction)

Dans le monde, la plupart des pays adoptent des politiques linguistiques visant principalement à renforcer les bases de la langue officielle ou de plusieurs langues employées dans le pays, ou visant à mettre des obstacles pour limiter l'emploi d'autres langues.

1.3.1 Les langues étrangères enseignées dans le système éducatif irakien

L'enseignement des langues en Irak ne se limite pas à l'anglais qui représente la première langue vivante (LV1). Bien d'autres langues telles que le français, le russe, l'espagnol, l'allemand, l'hébreu, l'italien, le turc et le persan sont enseignées dans le système éducatif irakien en deuxième langue vivante (LV2).

Dans certains établissements scolaires, surtout dans la capitale Bagdad, le français, l'espagnol et le russe* sont enseignés aux élèves qui choisissent d'apprendre une langue étrangère, en plus de l'anglais. Dans certains établissements situés hors de Bagdad, le français est enseigné en deuxième langue étrangère dans quelques écoles.

À Mossoul, l'enseignement récent du français (Alassaf 2008 a) date de 1991 dans un seul établissement du niveau intermédiaire, un collège pour garçons. Les élèves avaient alors le choix de l'apprendre ou non. Quelques années plus tard, le nombre de collèges et de lycées proposant l'apprentissage du français a augmenté significativement. Aujourd'hui, cela représente une vingtaine d'écoles pour filles et garçons.

Le 4 janvier 2015, le Ministre de l'Éducation affirme que des écoles étrangères se préparent à s'implanter et à enseigner en Irak :

> « Le Ministre de l'Éducation a déclaré que les écoles étrangères ont l'intention de travailler à Bagdad, au milieu de l'année prochaine. Il a expliqué qu'elles se conformeraient à l'enseignement du programme d'études en fonction de l'environnement en conformité avec les contrôles du ministère irakien. Le ministre a dit dans un communiqué de presse que "des écoles américaines, françaises, espagnoles et arméniennes veulent ouvrir des écoles à Bagdad au milieu de l'année prochaine," affirmant que «le ministère a terminé les procédures juridiques pour donner l'approbation officielle, afin de faciliter leur entrée dans le pays." Le ministère ordonne qu'elles s'engagent à respecter les programmes irakiens ». (Direction générale des Curricula, 2015), (Notre traduction).

Le Ministre précise qu'il s'agit d'une étape réussie pour le développement de l'éducation et l'ouverture sur le monde selon les nouvelles méthodes d'enseignement. L'enseignement des langues étrangères tendra donc à se répandre et à progresser dans le pays, si l'intention de ces écoles est mise en application comme annoncé et planifié.

* Suite à une rencontre datée du 9 août.2016, des collègues et des enseignants stagiaires au CAVILAM nous ont informé que l'enseignement de l'espagnol et du russe a été suspendu dans les écoles irakiennes.

1.3.2 Les langues étrangères dans le contexte universitaire

Dans l'enseignement supérieur, l'anglais est la langue la plus étudiée en tant que première langue étrangère. Celle-ci est enseignée au département des langues européennes qui comprend également une autre branche dédiée à la traduction. Il s'agit d'une ancienne appellation donnée à ce département, dès son inauguration en 1967 avec d'autres départements de la faculté des Lettres inaugurée par le décret numéro 14 de l'année 1967 de l'université de Mossoul, fondée la même année. Sa création remonte à 1959 avec l'inauguration de la faculté de médecine, administrativement annexée à l'université de Bagdad. Aujourd'hui, selon le site de l'Université de Mossoul (2016), elle comprend vingt-trois facultés dont l'objectif principal est la formation de l'étudiant aux niveaux intellectuel et scientifique afin d'assumer des responsabilités dans le cadre de la (re)construction de l'Irak. Tout comme, l'université tient à faire progresser le niveau de son corps enseignant à travers l'organisation de conférences et de stages traitant des différentes spécialités afin de mettre toutes ses compétences au service de la société.

Au sein du département des langues européennes, l'étude de l'anglais s'articule autour de deux aspects, l'aspect linguistique et l'aspect littéraire. Le français y est étudié en deuxième langue, les étudiants doivent en maîtriser les bases. Un seul manuel est utilisé durant les quatre années de licence. Il est toutefois important de souligner que, dans le système universitaire irakien, une licence s'effectue en quatre ans et non en trois, comme en France actuellement.

Quelques années plus tard, une réforme a refondé le département des langues européennes en le divisant en trois départements indépendants, à savoir le département d'anglais, celui de traduction et celui de français. De nos jours, la faculté des Lettres comprend les départements d'arabe, de traduction, d'anglais, de français, de langue turque, de philosophie, de sociologie, d'histoire, des bibliothèques et des médias. La plupart de ces départements proposent des formations permettant l'inscription en licence, en magistère et en doctorat pour certaines spécialités.

La faculté des langues (Faculté des langues, 2014) de l'université de Bagdad permet d'étudier les langues suivantes : l'anglais, le français, le russe, l'espagnol, l'allemand, l'hébreu, l'italien, le turc et le persan, en plus des langues locales telles que le kurde et le syriaque depuis 2004.

Pour la rentrée 2015-2016, le département de traduction[*] a décidé de suspendre l'enseignement du français comme seconde langue étrangère.

1.4 La formation des enseignants

Giardina (1999 : 19) souligne que « la formation a été depuis longtemps considérée, surtout en entreprise, comme une activité coûteuse. De ce fait, la formation devient le dernier recours répondant principalement à des besoins spécifiques et urgents. » Desmarais (1998, 137) explique que « des institutions et des maisons d'enseignement doivent fournir à leur personnel des conditions permettant l'acquisition et le perfectionnement des savoirs et savoir-faire. L'enseignant doit assumer sa propre prise en charge professionnelle. » L'enseignant ne peut espérer que l'institution assume seule cette responsabilité et vice versa. Altet (op. cit. 2010 : 21) ajoute que les recherches récentes sur l'enseignement ont essayé de décrire et de comprendre la mise en œuvre de l'activité enseignante au travail afin de tenter d'expliquer le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage en jeu. « L'enseignement y est alors abordé comme une activité professionnelle complexe qui consiste à remplir des tâches spécifiques visant l'apprentissage et la socialisation des élèves dans une institution.» Cela s'effectue avec les prescriptions et les contraintes de l'enseignement au travers de situations pédagogiques et didactiques incertaines ayant des finalités multiples.

En Irak, les enseignants qui enseignent à la crèche, au jardin d'enfants et à l'école primaire sont formés pendant cinq ans après l'éducation intermédiaire ou en deux ans après l'éducation secondaire dans des instituts de formation des enseignants. Le diplôme qu'ils obtiennent est appelé « diplôme d'éducation primaire ». Les objectifs de ces instituts sont :

> « 1- d'organiser périodiquement des programmes de formation sur le terrain pour les professeurs, les administrateurs et le reste du personnel éducatif, 2- de préparer des plans et du matériel imprimé pour les programmes locaux de formation, organisés au niveau de chaque gouvernorat ; 3- de participer à la préparation des manuels, du matériel éducatif et des programmes éducatifs. » (UNESCO, 2003)

La formation des professeurs de l'enseignement secondaire se fait dans les facultés d'éducation, les facultés de Lettres et les facultés de sciences de plusieurs universités. La licence ès arts et la licence ès sciences s'effectuent en quatre ans et comportent un nombre de

[*] Suite au contact daté du 25 déc.2015, des collègues du département de français à l'université de Mossoul nous ont informé que l'enseignement du français est suspendu dans le département de traduction.

cours d'éducation professionnelle. Les diplômés qui ne sont pas titulaires d'un diplôme d'éducation peuvent obtenir, en un an, un diplôme supérieur auprès de la faculté de l'éducation. La formation des enseignants d'éducation professionnelle est assurée par l'université technologique et les facultés d'agriculture, de gestion et d'économie au sein de départements spécialisés dans la formation des enseignants.

Les enseignants de l'université doivent avoir, quant à eux, au minimum un master, c'est-à-dire un diplôme de deux ans après la licence de quatre à six ans ou un doctorat de quatre ans après le master. Pothier donne des détails intéressants concernant le contenu de la formation :

> « Le choix des contenus peut se faire à partir de différents critères : types de publics, conditions de travail, objectifs de la formation (formation intellectuelle et/ou civique, nécessité fonctionnelle, ou autres). Il convient de bien différencier à la fois les publics auxquels on s'adresse et les enseignants concernés : à l'université, dans le cadre d'une formation académique, les étudiants de langue ont affaire à des spécialistes qui maitrisent un savoir et disposent de références fiables, même si on sait bien la difficulté d'interprétation inhérente à toutes les sciences humaines. Dans le cadre d'une classe de langue, que ce soit dans l'institution scolaire ou dans des instituts spécialisés, les enseignants sont des généralistes qui doivent tout traiter par eux-mêmes et c'est ici qu'intervient, de façon cruciale, la nécessité d'une formation à l'anthropologie.» (2003: 25).

Cela signifie qu'il est nécessaire de bien distinguer les publics et les enseignants concernés. Le public qui est à l'université n'est pas le même ailleurs. En effet, les étudiants de langue, dans le cadre d'une formation académique, doivent être enseignés par des spécialistes qui maitrisent un savoir et disposent de connaissances fiables. Cependant, dans les établissements scolaires et instituts, les enseignants peuvent être généralistes.

1.5 La situation actuelle du pays

La situation actuelle en Irak impose de temps en temps un couvre-feu entravant le travail habituel et l'enchainement des cours à cause de l'insécurité dans le pays depuis 2003. Ainsi, il peut arriver que les enseignants et les étudiants ne puissent pas se rendre à l'université pour suivre les cours ou pour passer un examen parce qu'aucun moyen de transport n'est autorisé à circuler pendant des périodes décidées par les autorités sécuritaires. « Il existe encore une certaine instabilité qui exerce des pressions sur la vie publique. L'instabilité politique et sécuritaire a provoqué le recours à certaines pratiques illégales dans certains secteurs de l'éducation et de l'enseignement qui menacent dangereusement le système éducatif et pédagogique…» (MESRS, 2012 : 7) (Notre traduction de l'arabe).

À titre d'exemple, le 5 juin 2014, un couvre-feu est soudainement annoncé à Mossoul bien qu'il s'agisse de la période d'examens de fin d'année, à savoir le baccalauréat ou les examens universitaires, en raison de la détérioration des conditions de sécurité, se soldant par la sortie totale de Mossoul de la zone sous contrôle du gouvernement central le 10 juin 2014. « Le gouvernement central de Bagdad a arrêté le financement des universités et des écoles dans les zones hors de son contrôle jusqu'à la résolution du conflit » (Walker, 2014). L'université a posté une information pour ajourner l'examen comme indiqué sur le site ci-dessous (Cf. Image 1) :

Image 1 : Ajournement des examens de fin d'année. Source Université de Mossoul 2014.

La plupart des élèves et des étudiants n'ont pu terminer leurs examens qu'au mois d'octobre de la même année alors que dans d'autres villes les ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur ont demandé aux élèves et aux étudiants d'aller passer les examens dans des régions voisines, plus sûres. Au moyen d'un site alternatif (Cf. Image 2) de l'université de Mossoul, les étudiants et les enseignants peuvent connaître les dernières nouvelles de l'université (Université de Mossoul, 2014) (Notre traduction de l'arabe):

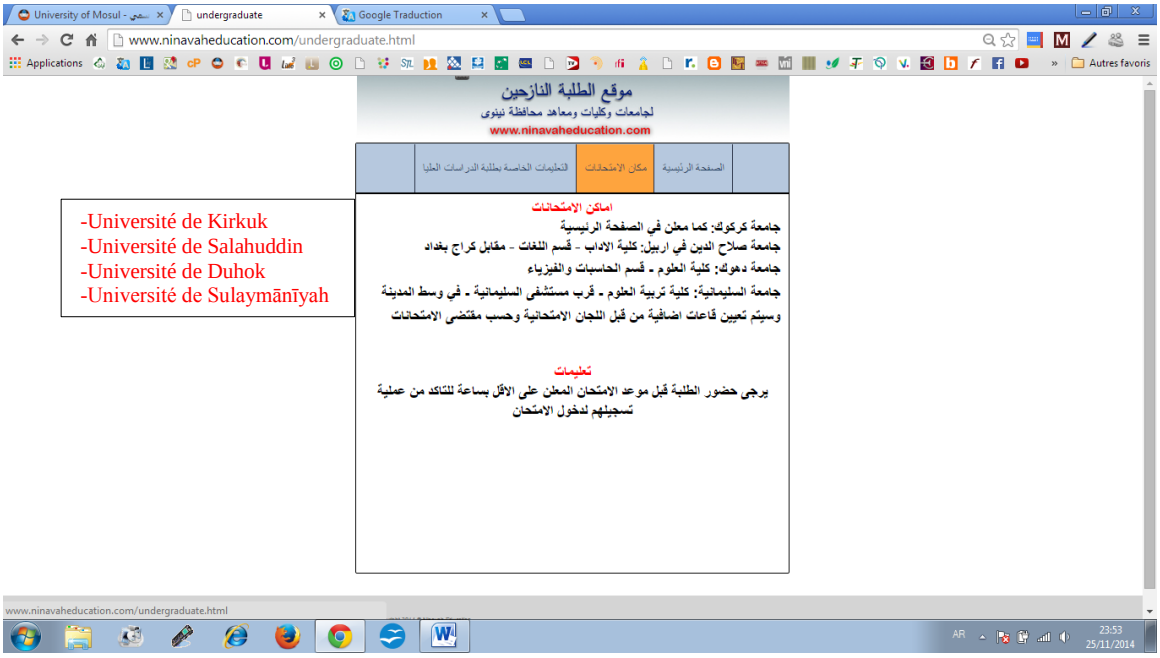


Image 2 : Lieux de passage des examens.
Source : Site alternatif de l'université de Mossoul. 2014.

Les deux ministères ont donné une troisième chance aux élèves de sixième année de primaire, de troisième année de l'intermédiaire et de sixième année du lycée à cause des mauvaises conditions sociopolitiques :

> « Selon le communiqué du bureau du Ministre de l'Éducation dont la déclaration est en accord avec les deux ministères, il est permis aux élèves, dans toutes les provinces, de passer les examens pour un troisième tour, considérant l'année 2013-2014 comme année de passage…» (Ministère de l'éducation, novembre 2014). (Notre traduction de l'arabe)

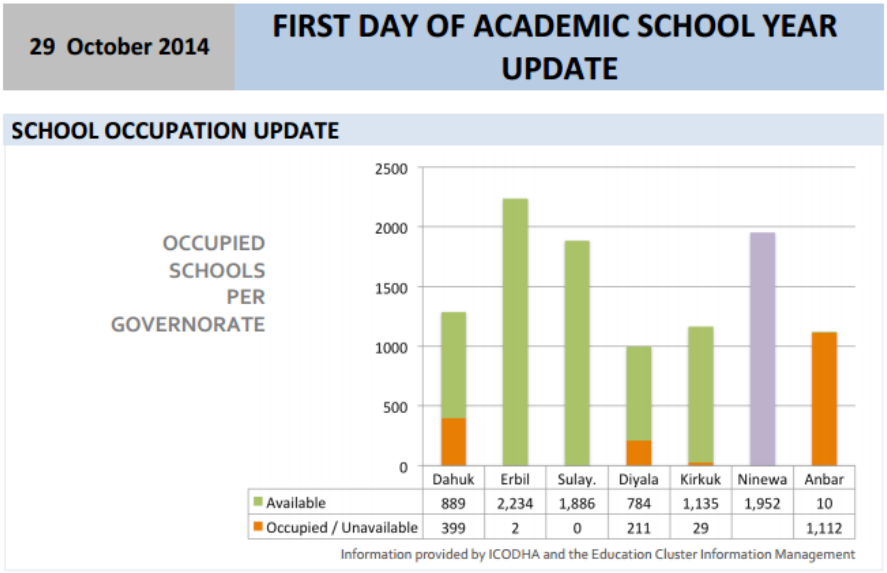
Pour les élèves et étudiants qui n'ont pas les moyens ou la possibilité de quitter la ville, les examens ont été reportés au mois de novembre 2014 pour la première session tandis que la deuxième session s'est tenue le 10 décembre 2014 sans l'autorisation des deux ministères cités ci-dessus. Le Ministère de l'éducation a affirmé dans un communiqué qu'il ne

reconnaissait pas les examens qui se sont déroulés dans les villes hors de son administration, ce communiqué du ministère soulignait :

> « De nouvelles informations fausses et inexactes ont été répandues récemment dans certaines provinces, en particulier Ninive, déclarant que le Ministère de l'éducation supervise les examens et qu'il a envoyé les questions de Bagdad. La décision du Ministère est une extension claire de la décision du gouvernement arrêtant que les élèves doivent passer leurs examens hors de la province de Mossoul…» (Ministère de l'éducation, novembre 2014). (Notre traduction)

Le Ministère de l'Éducation a confirmé que les nouvelles concernant la tenue des examens dans la province de Ninive sous la supervision du Ministère sont incorrectes. Le ministère a également suggéré aux lycées de ne pas exiger des élèves de Mossoul, Salahuddin et Anbar, villes situées en dehors du contrôle du gouvernement, la présence en classe et leur a assuré que ceux-ci passeraient l'examen final de 100% à la fin de la nouvelle année académique, en reconnaissance des circonstances actuelles.

Un rapport de l'UNAMI, publié le 29 octobre 2014 (Cf. Graphique 1), concernant la rentrée scolaire 2014-2015 en Irak souligne que « le bureau de l'éducation de Ninive qui est actuellement dirigé depuis Dohouk n'a pas émis d'instructions sur le début de l'année scolaire. De nombreux défis restent à relever dans la province, la plupart des écoles sont encore occupées par les familles déplacées, et en plus les étudiants et les enseignants sont sans accès à l'éducation » (Notre traduction de l'anglais).



Graphique 1: Le premier jour de la rentrée 2014-2015.

Source UNAMI-ICODHA (oct. 2014).

Les élèves ayant quitté leur ville suite aux problèmes de juin 2014 sont nombreux. Le Ministère de l'éducation a tenté de trouver des solutions alternatives pour les scolariser. En effet, le ministre de l'éducation a révélé le 26 janvier 2014 que deux cent soixante-et-onze écoles ont été préparées à accueillir les élèves déplacés dans diverses provinces irakiennes. Ces écoles sont réparties ainsi : quatre-vingt-quinze se situent à Erbil, soixante-six à Sulaymānīyah, quatre-vingt-onze à Dohouk et dix-neuf écoles dans des provinces du sud. Malgré l'absence de dotations financières et le manque de temps, le ministère a été en mesure de fournir des efforts exceptionnels en ouvrant et en équipant toutes ces écoles pour les personnes déplacées avec tout le nécessaire à la poursuite du processus éducatif. » (Ministère de l'éducation, 28 janvier 2015)

Pour la rentrée universitaire 2014-2015, le MESRS a fixé le premier jour de la rentrée au 20 octobre 2014. Le Ministre, (Ministère de l'éducation, 15 novembre 2014), a déclaré que « Le monde d'aujourd'hui connaît un progrès scientifique, cognitif et technique remarquable et rapide dans les différents aspects de la vie. Ce progrès et ce développement sont visibles dans l'explosion cognitive et la révolution informatique qui caractérisent le troisième millénaire, et que cette réalisation humaine énorme nous oblige à nous adapter à la science et à la connaissance des variables de cette transformation rapide pour répondre aux défis de la croissance et à interagir avec les données étonnantes à travers le développement de technologies de l'information et l'économie numérique dans tous les établissements d'enseignement » (Notre traduction de l'arabe).

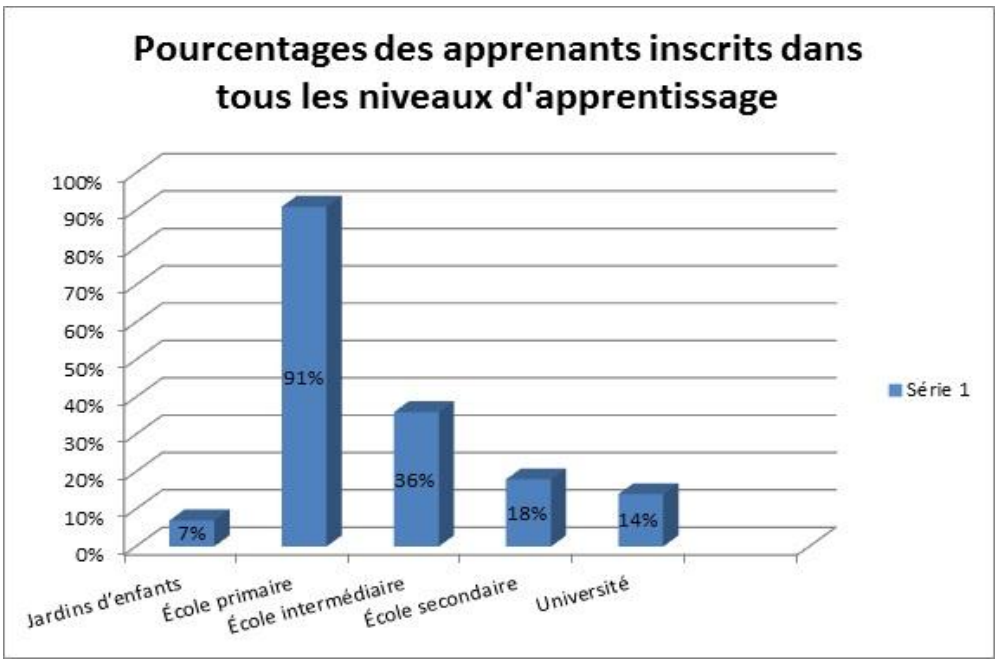
1.5.1 Les établissements scolaires et universitaires

Jusqu'aux années quatre-vingt-dix, les établissements de l'enseignement supérieur tels que les instituts et les universités n'étaient pas très nombreux. Existaient alors l'université de Bagdad et d'Al-Mustansiriyah qui se trouvaient dans la capitale. « L'Irak peut se vanter d'avoir l'une des plus vieilles universités du monde - l'université d'Al-Mustansiriyah, fondée en 1280. Bien que son fonctionnement ait été interrompu, une université portant le même nom continue à exister aujourd'hui» (UNESCO, 2003 : 44). Parmi les universités prestigieuses nous citerons l'université de Mossoul qui se trouve à Mossoul à quatre cents kilomètres de la capitale, l'université de Bassora qui se trouve à Bassora à cinq cents kilomètres de la capitale, l'université de Salahuddin qui se trouve à Erbil à quatre-vingt kilomètres de Mossoul.

Progressivement, de nouvelles universités ont été fondées dans plusieurs gouvernorats. De multiples raisons ont permis cette évolution. Tout d'abord, la plupart des gouvernorats n'ont pas d'université, obligeant les étudiants à quitter leur domicile pour habiter en ville près de l'université où ils font leurs études. De plus, le nombre d'étudiants intéressés par l'enseignement universitaire afin d'assurer leur avenir dans le monde du travail augmentait, la forte demande sur les villes dans lesquelles se trouvaient ces universités a encouragé la création de nouveaux établissements. Une autre problématique s'est posée. De nombreux étudiants ne réussissaient pas à obtenir une place dans la faculté correspondant à leur moyenne au baccalauréat. C'est aussi pour pallier ce problème que le nombre d'universités a connu une nette augmentation depuis quelques années.

La plupart des universités appartenant à l'État, l'augmentation du nombre des universités et des collèges publics et privés, des instituts et des facultés techniques est substantielle. Entre 2003 et 2004, (Portail de e-gouvernement, 2014, notre traduction de l'arabe), le nombre d'universités est passé de dix-sept à dix-neuf. Entre 2007 et 2008, le nombre de facultés publiques est passé de cent soixante à deux cent un et le nombre de facultés privés de treize à dix-neuf établissements. Dans l'enseignement technique, le nombre d'instituts et facultés est resté le même avec vingt-sept instituts et neuf facultés au cours de la même période. Malgré l'accroissement du nombre d'universités et l'amélioration des conditions sur les différents campus universitaires, les salles de classe, les laboratoires et les autres installations continent néanmoins à souffrir de la surpopulation en raison de l'espace limité offert par les universités actuelles. Le Graphique 2 (MESRS 2012 : 17) ci-dessous

illustre les pourcentages des apprenants qui sont inscrits dans tous les niveaux d'apprentissage :



Graphique 2: Pourcentages des apprenants. Source MESRS-Irak 2012.

Les programmes d'enseignement universitaire durent de quatre à six ans selon la faculté. De plus, plus d'une vingtaine d'instituts post-secondaires forment, en deux ans, les étudiants à diverses professions de techniciens. Des programmes qui débouchent sur des diplômes de second cycle sont également disponibles.

L'apprentissage universitaire est accessible aux lycéens qui terminent avec succès leur éducation secondaire tout en passant les examens de baccalauréat au début du mois de juin. Le MESRS couvre les dépenses afférentes à l'éducation universitaire. Il incombe au gouvernement de fournir les livres, les aides pédagogiques et les résidences gratuites pour les étudiants de tous les établissements publics.

Comme évoqué ci-dessus, il n'existait pas d'enseignement supérieur privé en Irak jusqu'à la fin des années quatre-vingt. En effet, l'enseignement supérieur privé (Al-Ani et Al-Nuaimy, 2015 : 4) remonte à 1963 avec la fondation de l'«université» Mustansiriyah qui, quelques années plus tard, est devenue publique. La rentrée de 1988- 1989 a vu l'ouverture de trois facultés privées. Au niveau universitaire (World Education, 2004), trois établissements privés ont ouvert leurs portes et fonctionnent encore avec l'approbation du gouvernement. Cependant, à l'instar des universités publiques, le nombre d'université privés a également

fortement augmenté ces dernières années. Entre 1988 et 2016, plus de quarante-cinq facultés privées (MESRS, 2016) reconnues par le MESRS ont été créées.

1.5.2 Les difficultés des étudiants et des enseignants

Babault et Leconte (2005 : 3) soulignent que les apprenants « vivent dans des sociétés dans lesquelles les langues et les variétés font l'objet de pratiques, d'usages, de statuts formels et informels, de représentations… qui peuvent être divergents et contradictoires et influent sur les apprentissages ». Le problème majeur auquel le système éducatif irakien est confronté depuis 2003 est la sécurité. Les enseignants et les étudiants constatent qu'il est dangereux de se déplacer dans le chaos actuel, aggravé par les difficultés économiques. Dès 2003 (Dahr et Al-Fadhily, 2013), des milliers d'enseignants et de chercheurs universitaires auraient ainsi fui l'Irak pour des pays voisins.

La faible préparation et le manque de formation des enseignants ont empêché le perfectionnement des méthodes d'enseignement, qui se basent encore à ce jour principalement sur des manuels. L'apprenant recourt souvent à la mémorisation sans comprendre, le manque de laboratoires scientifiques ne permet pas aux apprenants de faire des expérimentations et des applications pratiques. Les méthodes d'enseignement manquent de plans de cours et d'interactions entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes. Comme le souligne Jairam (2005 : 2), l'accent n'est pas mis sur l'importance de fournir aux apprenants les outils nécessaires à l'acquisition et au perfectionnement de leurs compétences et à l'autoformation, qui sont pourtant les exigences les plus essentielles de l'apprentissage continu.

En ce qui concerne les bâtiments et les salles de cours, comme le montre le rapport de l'UNECSO, les mauvaises conditions, le manque de services et la faible capacité d'accueil des apprenants font partie des difficultés auxquelles les élèves et les enseignants sont quotidiennement confrontés. Plusieurs milliards de dollars devaient être affectés à la réhabilitation des établissements bombardés mais des centaines de bâtiments demeurent toujours en mauvais état. L'argent dépensé jusqu'à présent a principalement servi à repeindre certains bâtiments et à acheter du nouveau mobilier ou des fournitures scolaires.

L'absence de véritables plans stratégiques et le manque de normes et de critères établis au niveau international pour l'enseignement supérieur révèle la nécessité de la création d'un groupe de travail pour étudier le système à tous les niveaux et identifier les expériences

positives et négatives à partir d'une comparaison avec les autres pays du monde. Le rapport de l'UNESCO analysant la situation de l'éducation en Irak (2003 : 60) énonce les principaux problèmes et défis qui se posent aux institutions de l'enseignement supérieur et qui incluent :

> « • des infrastructures et des installations insuffisantes, telles que les laboratoires et les bibliothèques • un équipement insuffisant, par exemple, dans les facultés d'ingénierie et de sciences et dans les instituts techniques • la nécessité d'établir une communication entre les facultés irakiennes et avec les universitaires étrangers • une faible relation entre l'enseignement supérieur et le marché du travail • la nécessité de réviser complètement le système de gestion de l'enseignement supérieur, y compris l'adaptation du programme et du contenu des cours à la situation économique en pleine évolution • la diminution des aides d'état aux étudiants et d'autres contraintes économiques et la nécessité d'encourager la mobilisation des ressources locales et des ressources du secteur privé ». (UNESCO, 2003 : 60)

Il faut rappeler la place fondamentale des méthodes et manuels utilisés depuis longtemps dans tout le pays. Bien qu'il existe quelques tentatives pour les renouveler, de nombreux efforts doivent encore être fournis pour atteindre ce qui est réalisé dans le monde. Ainsi, la capacité de l'apprenant à apprendre doit être développée pour qu'il soit autonome, Holec (1988 : 8), cité par Barbot, définit l'autonomisation de l'apprenant et la capacité d'apprendre :

> « Les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée l'"autonomisation" de l'apprenant, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre; ce sont des pratiques dans lesquelles les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'APPRENDRE À APPRENDRE, c'est-à-dire d'acquérir les SAVOIRS et les SAVOIR-FAIRE indispensables pour définir QUOI apprendre, COMMENT apprendre et COMMENT s'évaluer » (Barbot, 2000: 21).

En outre, le cas des personnes handicapées ou des personnes ayant des besoins spécifiques n'a pas été correctement pris en considération dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Une étude sérieuse sur ces questions n'a pas pu être menée dans la mesure où, depuis les années quatre-vingt, les guerres et les conflits empêchent de nombreuses personnes de se rendre régulièrement au travail. Une étude de l'UNESCO de 2010, citée par Boissière, Fau et Pedró (2013 : 58), résume en quatre points l'apport du numérique pour les handicapés, déjà introduit dans certains pays comme l'Estonie, la Belgique, l'Allemagne, la France ou encore le Royaume-Uni. Force est de constater que le numérique permet d'« améliorer l'accès à l'information et aux savoirs (il peut s'agir de numériser et rendre accessibles de nombreux cours), créer de meilleures situations

d'enseignement et d'apprentissage (les technologies sont utilisées pour accompagner les malades de long terme et garder le lien avec la classe), encourager le travail collaboratif et la communication interpersonnelle (en permettant de contrôler l'ordinateur avec ses yeux, en délivrant des formations spécifiques, en proposant des outils de déplacement, en créant des liens entre les classes) et offrir de meilleurs supports administratifs (pour l'insertion professionnelle, pour regrouper toutes les aides sur un seul site) ».

1.6 La réforme du système éducatif

Poursuivre le développement et la modernisation du système éducatif irakien nécessite d'entreprendre des essais similaires à ceux réalisés par les pays voisins. Les manuels scolaires devraient prendre en considération les sujets et la méthodologie pédagogique moderne, cela constitue un élément nécessaire pour assurer une réforme et un développement par étapes d'une nouvelle génération de manuels. En effet, comme le préconise un rapport de l'UNESCO, « les principes fondamentaux de la culture de la paix, de la tolérance et des droits de l'homme, ainsi que la protection de l'environnement et l'éducation à la santé basée sur les aptitudes, doivent être intégrés aux messages transmis à la nouvelle génération » (UNESCO, 2003 : 28). Il faut souligner qu'en 2006 un accord pour la réforme et la reconstruction du système éducatif irakien a été signé par le directeur général de l'UNESCO et le Président de la Fondation MBI afin de financer et de créer un centre international irakien pour les ressources éducatives et la formation. La Fondation de Mohamed Bin Issa Al Jaber a ainsi été créée dans le but est d'octroyer des bourses d'étude à des étudiants du Moyen-Orient et de financer des projets culturels et éducatifs pour une meilleure compréhension entre les gens de la région et le reste du monde. Ce centre a vocation à former les personnels enseignants clés et à procéder à l'évaluation du processus de réforme du système éducatif irakien en cours. Cet accord est une réponse directe à la demande formulée par le ministre irakien de l'éducation au cours de la conférence organisée par l'UNESCO sur le thème « Un nouveau système éducatif pour reconstruire la société irakienne » (8-10 décembre 2005) au cours de laquelle ce dernier avait demandé à l'UNESCO de fournir des programmes d'acquisition de compétences et de soutien en faveur des éducateurs afin d'aider le gouvernement irakien dans ses efforts pour asseoir les bases de la réforme éducative en Irak.

La Fondation MBI a financé la mise en œuvre et le suivi de ce projet, qui sera administré par le bureau de l'UNESCO en Irak. Les défis à long terme que l'Irak doit relever

sont multiples. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de dispenser une éducation de qualité pour tous. Matsura (UNESCO, 2006) a déclaré: « *Je suis confiant que ce Centre apportera une aide significative aux autorités nationales, aux responsables de la planification et de la gestion du système éducatif, aux formateurs des enseignants et aux personnes en charge de l'élaboration des programmes scolaires, en contribuant à moderniser et améliorer le système éducatif irakien* ».

Les deux ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur tentent de suivre les recommandations faites par les organisations UNESCO et UNICEF. « Pour la première fois, cette coopération et la coordination entre les Ministères de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur dans le (centre et la région) et les Ministères de la Planification et des Finances visent à établir une base solide pour l'élaboration de la feuille de route pour le processus d'une réforme sérieuse et ambitieuse du système éducatif en Irak » (MESRS, 2013). Cette action vise à apporter un changement qualitatif dans les composantes de ce système, c'est pourquoi il est important d'être conscients de l'importance de ce secteur et de la nécessité de le afin qu'il constitue une base à la réforme de la vie politique, économique, sociale, culturelle et technique dans le pays.

Selon la loi n°2 de 2014 (Base de Législation 2011), certaines initiatives ont été lancées dans le but d'effectuer des changements de qualité du mouvement scientifique, technique et culturel et de développer des établissements d'enseignement et de recherche qui privilégient une interaction continue entre la pensée et la pratique, une originalité et une sobriété scientifiques et une conciliation de l'expérience et de l'expertise humaines et de l'adoption des normes scientifiques internationales de qualité de l'éducation afin de construire de nouvelles générations qui portent la bannière de la science et de la connaissance pour être force active et influente dans la communauté ».

Dans un second temps, cette loi cherche à « répondre aux besoins des plans de développement dans les branches de la connaissance et les exigences du développement de la société ». Elle encourage également à « développer des relations scientifiques, culturelles et artistiques avec les pays du monde pour atteindre l'harmonie et l'intégration dans les domaines de la science et des connaissances pour réaliser des progrès scientifiques». Enfin, cette loi recommande aussi d'« élargir la coopération avec les institutions scientifiques dans le monde pour contribuer à la création de l'environnement d'apprentissage ».

Le 1er février 2015, le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a rencontré l'ambassadeur et le directeur du centre culturel britannique à Bagdad pour ouvrir de nouveaux horizons à une collaboration dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ils ont discuté du développement de la coopération scientifique et culturelle entre les universités britanniques et irakiennes homologuées, de la mise en place de plus de programmes de jumelage et de l'ouverture de centres de langue qui enseignent la langue anglaise en Irak :

> « L'Irak est désireux de consolider la collaboration scientifique et culturelle avec le Royaume-Uni et d'ouvrir de nouveaux horizons pour construire des ponts entre les universités et les centres de recherches irakiens homologués irakiens et les institutions britanniques pour bénéficier de leur expertise dans le développement du secteur de l'enseignement supérieur et de leur contribution à la préparation des cadres de l'enseignement et de la formation dans certaines disciplines dont l'Irak a besoin.
> Pour sa part, l'ambassadeur britannique a exprimé la volonté de son pays à développer une coopération scientifique et culturelle avec l'Irak et à ouvrir de nouveaux horizons entre les établissements d'enseignement dans les deux pays, soulignant que son pays cherche à lever tous les obstacles qui pourraient entraver la poursuite des études des étudiants irakiens dans les universités britanniques.» (MESRS, 3 février 2015). (Notre traduction de l'arabe)

Cette rencontre montre que le MESRS tente de réformer et d'améliorer les institutions et le cadre de travail dans le domaine de l'enseignement supérieur.

En outre, le 2 février 2015, le Ministre de l'Éducation et l'Ambassadeur Français à Bagdad se sont rencontrés dans le but de discuter des actions de coopération entre les deux pays, en voici les conclusions postées sur le portail du ministère.

> « Selon un communiqué de son bureau de presse, Le Ministre a dit, aujourd'hui, que l'Irak cherchait à développer un protocole éducatif avec le Ministère Français de l'Éducation afin de faciliter le travail de l'école irakienne à Paris, qui comprend 460 élèves, d'obtenir les approbations officielles françaises pour le développement du personnel éducatif et pédagogique irakien en France et de bénéficier de l'expérience française dans le domaine de l'éducation, en particulier la formation et le développement de programmes d'études.
> Il a souligné la volonté du Ministère à ouvrir des écoles françaises en Irak, comme dans d'autres pays, qui ont récemment reçu les approbations officielles, en notant la nécessité du soutien de l'Irak pour ce qui est de la réhabilitation des écoles et de la construction de nouveaux espaces scolaires. En effet, face au manque d'espaces et aux espaces non fonctionnels à la suite des récentes opérations militaires et au déplacement des citoyens, il y a besoin de construire plus de 9000 écoles.

> Le Ministre a souligné que le futur plan du Ministère sera appliqué dans les prochains mois pour développer le système éducatif en Irak, en particulier pour ce qui est des programmes, du système d'examen, de la réhabilitation des cadres enseignants, des superviseurs et du système des écoles parce qu'il n'y a pas eu de développement depuis les dernières années afin de suivre le développement avec les pays voisins.
> Pour sa part, l'Ambassadeur de la France s'est dit prêt à coopérer avec l'Irak dans tous les domaines, en particulier dans le domaine de l'éducation. Il a d'ailleurs appelé à envoyer des étudiants, sous la forme de missions distinctes, en France pour terminer leurs études supérieures. » (Ministère de l'éducation, 2 février 2015). (Notre traduction de l'arabe).

Suite à cela, le Ministre de l'Éducation a discuté avec l'Ambassadeur Français à Bagdad des aspects de la coopération entre les deux pays dans les domaines de l'éducation et des moyens de les développer. Le Ministère de l'Éducation irakien tente, de son côté, de réformer le système éducatif et de trouver des moyens et des possibilités pour développer tous les domaines de l'éducation incluant le personnel, les manuels et les méthodes.

1.7 Conclusion

En Irak, l'État dirige, contrôle le système éducatif et finance tous les domaines de l'éducation publique, des établissements privés, en l'occurrence des crèches, des écoles, des lycées et des facultés, ont été inaugurés suite à la forte demande, dans le respect de toutes les instructions appliquées dans les établissements publics. Cela permet de créer une concurrence entre les différents établissements.

L'arabe et le kurde sont les langues officielles de l'Irak. Après l'anglais, le français est la deuxième langue étrangère enseignée en Irak. Son enseignement, proposé dans certains établissements, est moyennement important par rapport aux autres matières. Cela est dû à un emploi du temps chargé, au manque d'intérêt de la part des apprenants, à la formation insatisfaisante des enseignants et à l'équipement des salles. Le ministère de l'éducation et le MESR devraient prendre cela en considération suite à la décision de coopérer avec la Grande-Bretagne et la France.

Des décisions ont été prises afin d'œuvrer au perfectionnement des outils et des programmes éducatifs ainsi qu'à la réhabilitation de l'infrastructure scolaire, ce qui inclut la construction de nombreux établissements scolaire et universitaire afin d'accueillir le grand nombre d'élèves qui s'inscrivent chaque année dans les différents niveaux d'apprentissage. Il manque à ces décisions d'être appliquées en réalité et ne plus être seulement de souhaits.

Chapitre 2 : L'enseignement du FLE en Irak

Dans ce chapitre, nous traiterons, dans un premier temps, de l'enseignement du français langue étrangère dans le contexte éducatif irakien. Dans un deuxième temps, nous définirons la place du français et les supports classiques employés pour son enseignement. Puis, nous nous attèlerons à décrire les matières enseignées, les diplômes préparés et les certifications assurées dans le département du français des universités irakiennes. Ensuite, nous analyserons les méthodes et les manuels sur lesquels se base l'enseignement du français en Irak avec une comparaison entre les manuels précédemment utilisés et ceux qui le sont actuellement. Nous aborderons également la composition du corps enseignant du département de français et sa formation. Enfin, nous expliciterons ce dont les apprenants du département manquent pour une bonne progression.

2.1 La situation du FLE dans le contexte éducatif du pays

Lors de sa mission à Bagdad, en 1998, le Conseiller culturel Français, M. Lionel Veron (Aliraqi, 2013), constate qu'il n'y a que trois cents apprenants qui étudient le français au Centre culturel français, même si ce chiffre augmente progressivement. À cette occasion, M. Veron remarque également que le centre culturel s'apparentait, auparavant, plus à un club alors qu'il fonctionne désormais comme un véritable centre dans tous les sens du terme. En effet, des cours de tous niveaux y sont dispensés à des tarifs qui tiennent compte des difficultés économiques des Irakiens. Le Centre culturel français est le seul centre culturel étranger qui ait rouvert en 1997.

En outre, le MESRS a récemment approuvé la création d'une première association de ce genre en Irak portant le nom de l'Association Irakienne des Professeurs de Français (Wolff, 2010 : 114), dont l'objectif principal est de promouvoir l'étude de la langue française en Irak. Les autres objectifs sont de réunir les enseignants de français par le biais de cette association, de créer des liens de coopération scientifique et culturelle (Barthélémy et Porcher 2007) entre ses membres et d'améliorer les conditions des professeurs de langues et de coopération avec les autorités compétentes nationales, d'encourager des communications arabes et internationales et de d'organiser des conférences.

Il est nécessaire de signaler que le service culturel de l'Ambassade de France (Ministère des Affaires étrangères, 2016) est presque toujours présent pour fournir des aides dans les domaines linguistique, technique et culturel.

> « Dans le domaine de l'enseignement supérieur, deux programmes de bourses à coût partagé s'adressant à un public qualifié (professeurs, fonctionnaires, chercheurs) ont été mis en place avec les autorités centrales et avec le gouvernement régional kurde. Ils permettent l'envoi en France de plusieurs dizaines de boursiers irakiens chaque année, qui suivent des cours de niveau Master ou doctorat à l'issue d'une année de formation linguistique. En dépit du contexte sécuritaire, un soutien aux partenariats interuniversitaires continue à être apporté dans des disciplines prioritaires (mathématiques, informatique, médecine, droit, …) et la signature d'accords encouragée ». (La France et l'Irak, 2016)

Le grand évènement culturel désignant Bagdad comme la capitale culturelle du monde arabe en 2013 a également été l'occasion pour l'Ambassade de France de participer à l'action culturelle. Dans le cadre des célébrations liées à la désignation de Bagdad comme capitale culturelle du monde arabe pour 2013, « l'Institut Français s'est associé aux autorités irakiennes pour organiser plusieurs évènements, dont un concert de musique qui sera donné à l'occasion de la fête de la musique le 21 juin.» (Ambassade de France, 2016)

Bien que des étudiants s'inscrivent, contre leur gré, au département de français de par leur moyenne obtenue au bac, d'autres sont, au contraire, très intéressés par l'apprentissage de cette langue et déploient d'importants efforts pour s'y inscrire. Ainsi, suite à la hausse des demandes d'inscription, le département de français s'est vu obligé, en 2006, de proposer des cours du soir en supplément des cours du matin. Ces cours ne sont pas uniquement réservés aux étudiants âgés de 18 ans, mais sont ouverts à un large public. Le nombre d'étudiants inscrits pour les quatre années de la licence se situe entre cent et cent vingt-cinq étudiants pour les cours du matin et les cours du soir.

2.1.1 La place du français

Pour nombre d'étudiants du département, le français n'est pas leur premier choix. Dès la première année de licence après le baccalauréat, les étudiants doivent établir une liste de choix pour leur affectation au sein des départements de la faculté de Lettres, et cela en fonction de leur moyenne. Cette démarche s'appliquée dans les facultés qui comptent plusieurs départements.

Dans la plupart des cas, les étudiants inscrits dans le département de français n'ont ni intérêt, ni motivation, ni bénéfice à apprendre le français par opposition à d'autres langues étudiées à l'université telles que la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, l'anglais et depuis peu le turc dans la mesure où l'apprentissage de ces dernières les aide à trouver plus facilement un emploi. De fait, les étudiants, souhaitant s'assurer un bon avenir à la fin de leurs études, sont moins demandeurs d'un diplôme en français en comparaison avec d'autres diplômes scolaires et universitaires ou certification en d'autres langues.

L'enseignement du français en Irak (International, 2014) en tant que seconde langue étrangère facultative reste marginal par rapport à l'enseignement de l'arabe et de l'anglais. Une centaine d'écoles, sur un total de 4.000 à 5.000 écoles, proposent aujourd'hui le français comme seconde langue étrangère. La moitié de ces établissements est située dans le gouvernorat de Bagdad. Une fois le baccalauréat obtenu, les élèves qui souhaitent poursuivre l'apprentissage de la langue française peuvent rejoindre l'une des quatre facultés de français du pays, à savoir les universités de Bagdad, Mustansiriyah, Erbil et Mossoul. Par ailleurs, il existe deux écoles françaises à Erbil et Sulaymānīyah.

2.1.2 Les supports classiques pour le FLE

Pendant l'année universitaire 1986-1987, en première année, le professeur, un Français natif, n'avait la possibilité d'utiliser que très rarement un projecteur pour afficher le dialogue par lequel commence chaque unité de l'ancienne méthode "La France en direct" et tous ses volumes qui datent de la fin des années soixante. De temps à autre, il pouvait se procurer un magnétophone pour faire écouter le dialogue.

Au début de l'année universitaire 1987-1988, une rencontre entre le président de l'université, le doyen de la faculté de Lettres et les premiers étudiants s'est tenue afin de

s’entretenir sur les problèmes rencontrés en cours et de prendre connaissance des propositions des uns et des autres dans le but de répondre aux besoins des étudiants.

Parmi les principales demandes, les étudiants ont exprimé leur désir d’utiliser davantage l’audio-visuel et d’aller régulièrement au laboratoire, en particulier pour les cours de phonétique, dans la mesure où il s’agissait de l’unique endroit pour regarder des vidéos et écouter des enregistrements en français.

Un changement évident s’est opéré au cours de l’année 1988-1989 avec l’aide du Centre Culturel de Coopération Linguistique Français à Bagdad (CCCL) qui fournissait hebdomadairement des cassettes vidéo au professeur de français. Il a été demandé aux étudiants de prendre en charge l’organisation des projections de films en leur fixant une date et en affichant des annonces dans l’université afin que tous les étudiants intéressés par la langue française soient informés et puissent assister à ces séances de projection.

À partir de l’année 1988-1989, s’est tenue la semaine culturelle du cinéma français ce qui a ainsi permis de diffuser des films français. Cette opportunité a été très bien accueillie par le public puisqu’il s’agissait d’une occasion de regarder et de découvrir des films français qui étaient rares à cette époque.

Lancien (1998 : 173) explique l’intérêt d’une telle initiative : « au lieu de n'avoir accès qu'à des documents ‘fabriqués’, les apprenant peuvent alors dans de nombreux pays regarder des émissions télévisées qui n'ont pas été conçues pour l'apprentissage et qui vont cependant leur livrer de nombreuses réalités discursives, culturelles et médiatiques »

2.2 Les matières enseignées à l'université de Mossoul

Depuis quelques années, une question se pose régulièrement. Depuis la création des départements de français dans les années soixante, aucun cursus n'a été intégralement enseigné en français. Le cursus proposé aux étudiants irakiens prévoyait également des matières secondaires enseignées en arabe (culture nationale, informatique et éducation physique) et en anglais.

L'enseignement du français dans les universités irakiennes comprend entre sept et neuf matières selon l'année universitaire[*]. Le tableau ci-dessous illustre la situation en prenant l'exemple des années 1986-1990 et 2003-2014. L'année 2003 est l'année au cours de laquelle a été introduit le changement de certaines matières et de leurs crédits[**]. Toutes les matières sont enseignées tout au long de l'année universitaire.

En 1986-1987 (Cf. Tableau 4), quatre matières sur neuf ne sont pas enseignées en français, ce qui signifie que huit heures par semaine sont consacrées à l'étude des matières secondaires (l'anglais, la culture nationale, l'informatique et l'éducation physique) contre un total de quatorze heures pour les matières en français.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Phonétique et prononciation	3	2	1	6
Lecture	3	3	-	6
Grammaire	3	3	-	6
Dictée	2	2	-	4
Conversation	3	3	-	6
Anglais	2	2	-	4
Culture nationale	2	2	-	4
Informatique	2	1	1	4
Éducation physique	2	-	2	4
Total	22	18	4	44

Tableau 4: Les matières de première année : 1986-1987.

Les étudiants en deuxième année (Cf. Tableau 5) de licence ont deux matières secondaires (anglais, culture nationale), ce qui équivaut à quatre heures sur un total de vingt et une heures par semaine.

[*] A noter que les emplois du temps et les matières étudiées dans cette recherche sont plus précisément ceux du département de français à l'université de Mossoul.

[**] Les matières en gras correspondent aux matières secondaires qui ne sont pas enseignées en langue française.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Dictée et Phonétique	3	2	1	6
Grammaire	3	3	-	6
Lecture et Vocabulaire	3	3	-	6
Compréhension et composition	3	3	-	6
Conversation	3	3	-	6
Textes littéraires	2	2	-	4
Anglais	2	2	-	4
Culture nationale	2	2	-	4
Total	21	20	1	42

Tableau 5: Les matières de deuxième année : 1987-1988.

En troisième année de licence (Cf. Tableau 6), les étudiants étudiaient hebdomadairement trois matières secondaires (anglais, arabe et culture nationale) pour un total de six heures sur vingt-trois.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Grammaire	4	4	-	8
Compréhension et composition	3	3	-	6
Traduction	2	2	-	4
Lecture et Vocabulaire	2	2	-	4
Histoire de la littérature	2	2	-	4
Poésie et roman	4	4	-	8
Anglais	2	2	-	4
Arabe	2	2	-	4
Culture nationale	2	2	-	4
Total	23	23	-	46

Tableau 6: Les matières de troisième année : 1988-1989.

En 1989-1990, pendant la quatrième année de licence (Cf. Tableau 7), les étudiants avaient six heures de matières secondaires (arabe, anglais et culture nationale) sur vingt-quatre heures par semaine.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Linguistique et Application grammaticale	4	4	-	8
Traduction	3	3	-	6
Théâtre et roman	4	4	-	4
Arabe	2	2	-	4
Anglais	2	2	-	4
Culture nationale	2	2	-	4
Enseignement et méthodologie de la recherche	2	2	-	4
Composition et correspondances	2	2	-	4
Histoire de la littérature	3	3	-	6
Total	24	24	-	44

Tableau 7: Les matières de quatrième année : 1989-1990.

Pour les années s'échelonnant de 2003 à 2014, il est intéressant d'analyser le descriptif des matières enseignées dans les départements de français des universités irakiennes, en prenant toujours l'université de Mossoul comme exemple. D'une année à l'autre, nous remarquons de petites modifications du nombre d'heures pour certaines matières. Le Tableau 8) ci-dessous résume les matières principales et secondaires, en particulier pour la première et la deuxième année.

Après les évènements et les changements survenus en Irak en 2003, en première année, huit heures sont consacrées aux matières secondaires (culture islamique, anglais, informatique et arabe) sur vingt heures hebdomadaires.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Prononciation et dictée	2	1	1	2
Grammaire	3	3	-	3
Vocabulaire	3	3	-	3
Expression orale	2	2	-	2
Expression écrite	2	2	-	2
Culture islamique	2	2	-	2
Anglais	2	2	-	2
Informatique	2	1	1	2
Arabe	2	2	-	2
Total	20	18	2	20

Tableau 8: Les matières de première année : 2003-2004.

En deuxième année (Cf. Tableau 9), les étudiants n'ont plus que deux matières secondaires, l'anglais et l'informatique, ce qui correspond à quatre heures de cours sur vingt heures de cours hebdomadaires.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Grammaire	3	3	-	3
Vocabulaire	3	3	-	3
Expression orale	3	3	-	3
Expression écrite	3	3	-	3
Textes littéraires	2	2	-	2
Initiation à la traduction	2	2	-	2
Anglais	2	2	-	2
Informatique	2	1	1	2
Total	20	19	1	20

Tableau 9: Les matières de deuxième année : 2003-2004.

En 2005-2006, les étudiants de première année étudient trois matières secondaires (culture universitaire, anglais et informatique). Celles-ci équivalent à six heures de cours sur vingt heures hebdomadaires. En deuxième année de licence, les étudiants doivent suivre trois matières secondaires (anglais, arabe et droits de l'homme) pour un total de six heures sur vingt-trois heures de classe hebdomadaires.

En 2007-2008, les étudiants de la première année (CF. Tableau 10) étudient également trois matières secondaires (anglais, arabe et informatique), ce qui représente six heures de classe sur vingt heures par semaine.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Prononciation et dictée	2	1	1	2
Grammaire	4	4	-	4
Lecture et conversation	4	4	-	4
Expression orale	3	3	-	3
Expression écrite	3	3	-	3
Anglais	2	2	-	2
Arabe	2	2	-	2
Informatique	2	1	1	2
Total	22	20	2	22

Tableau 10 : Les matières de première année : 2007-2008.

Les matières secondaires pour les années 2009-2010, 2012-2013 et 2013-2014 (anglais, arabe, informatique et culture islamique ou Droits de l'homme) de la première année sont au nombre de quatre sur un total de neuf matières. Elles représentent huit heures des vingt-deux heures de classe par semaine. (Cf. Tableau 11).

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Prononciation et dictée	2	1	1	2
Grammaire	3	3	-	3
Lecture et conversation	3	3	-	3
Expression orale	3	3	-	3
Expression écrite	3	3	-	3
Anglais	2	2	-	2
Arabe	2	2	-	2
Informatique	2	1	1	2
Droits de l'homme	2	2	-	2
Total	22	20	2	22

Tableau 11 : Les matières de première année : 2012-2013.

En deuxième année (Cf. Tableau 12) pour 2012-2013 et 2013-2014, les étudiants n'étudient qu'une seule matière secondaire, l'anglais, à raison de deux heures sur un total de dix-huit par semaine. Il faut noter que le nombre d'heures de grammaire et de conversation a diminué au profit des heures prévues pour le cours de traduction.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Prononciation et dictée	2	1	1	2
Grammaire	3	3	-	3
Lecture et conversation	3	3	-	3
Expression orale	2	2	-	2
Expression écrite	2	2	-	2
Textes littéraires	2	2	-	2
Anglais	2	2	-	2
Traduction	2	2	-	2
Total	18	17	1	18

Tableau 12: Les matières de deuxième année : 2012-2013 et 2013-2014.

Le tableau (Cf. Tableau 13) ci-dessous détaille le nombre, par semaine, d'heures d'étude en français en plus des matières secondaires[*] pour les quatre années de la licence à partir de la rentrée 2003-2004 et jusqu'à la fin de l'année 2013-2014, en comparaison avec le nombre d'heures dans l'emploi de temps des années quatre-vingt.

Année universitaire	1ière année	2e année	3e année	4e année	Nombre total d'heures par semaine
De 1986 à 1990	14/22	17/21	17/23	18/24	66/90
2003-2004	12/20	16/20	16/18	**18/20**	62/78
2004-2005	12/20	16/20	16/18	16/20	60/78
2005-2006	**14/20**	**14/20**	**18/20**	**18/20**	64/80
2006-2007	14/20	14/20	18/20	18/20	64/80
2007-2008	**16/22**	14/20	**16/18**	18/20	64/80
2008-2009	16/22	**16/20**	16/18	18/20	66/80
2009-2010	**14/22**	16/20	16/18	18/20	64/80
2010-2011	14/22	16/20	16/18	18/20	64/80
2011-2012	14/22	16/20	16/18	18/20	64/80
2012-2013	14/22	**16/18**	16/18	18/20	64/78
2013-2014	14/22	16/18	16/18	18/20	64/78

Tableau 13: Le nombre d'heures en français par semaine.

Ce tableau nous permet de remarquer que les matières secondaires occupent une place importante par rapport aux matières principales en français dans un département de langue française. Il est également intéressant de constater que, de 2010 à 2014, les matières et leur nombre d'heures n'ont pas été modifiées, à l'exception de l'ajout de la traduction en deuxième année. Aussi, bien que le nombre d'heures consacrées au français fluctue entre douze et dix-huit sur un total de vingt heures, les étudiants ne montrent pas de véritable motivation. Cette absence de motivation entrave leur apprentissage, comme l'explique Abo Gado (2005 : 261). En effet, « c'est l'énergie qui pousse un être pour effectuer un certain comportement » qui permet l'acquisition d'un bon niveau.

[*] Les chiffres en gras correspondent aux années où il y a des changements de matières ou modifications du nombre d'heures.

Le calendrier proposé par le MESRS fixe l'année universitaire à trente semaines de travail régulier. En réalité, quelques jours fériés, évènements divers et fêtes réduisent le calendrier à moins de trente semaines. Cependant, le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 14) dresse le bilan du nombre d'heures de cours pour chaque année universitaire.

Année universitaire	1ière année	2e année	3e année	4e année	Nombre total d'heures pour les 4 ans
De 1986 à 1990	420	510	510	540	1980
2003-2004	360	480	480	540	**1860**
2004-2005	360	480	480	480	**1800**
2005-2006	420	420	540	540	1920
2006-2007	420	420	540	540	1920
2007-2008	480	420	480	540	1920
2008-2009	480	480	480	540	1980
2009-2010	420	480	480	540	1920
2010-2011	420	480	480	540	1920
2011-2012	420	480	480	540	1920
2012-2013	420	480	480	540	1920
2013-2014	420	480	480	540	1920

Tableau 14: Nombre d'heures en français par année.

Pour les années 2003-2004 et 2004-2005, le nombre d'heures de classe en français, respectivement 1880 heures et 1860 heures, est inférieur à celui des autres années universitaires. La question qui mérite d'être posée est la suivante : les étudiants réussissent-ils vraiment à atteindre l'équivalent d'un des six niveaux précisés par le CECR pour chaque année ?

Il faut noter que l'évaluation reconnue dans les départements de français des universités irakiennes n'est pas identique à celle du CECR, c'est pourquoi les étudiants sont évalués selon la note de réussite à partir de 50% et non pas selon le niveau A1, A2, etc.

2.3 Les diplômes et certifications en français

Depuis les années soixante-dix, le département de français accorde plus la licence en langue et littérature françaises à la fin de la quatrième année d'études. L'introduction du diplôme de Magistère date de l'année 1997-1998. Néanmoins, les cours dispensés dans le cadre de ce diplôme ont été par deux fois suspendus : de 2002 à 2009 puis de 2011-2012, suite à une décision du conseil scientifique du département de français. La prise de cette décision a été justifiée par le manque d'enseignants possédant le statut de maître de conférences habilité à enseigner dans les études supérieures et à diriger des mémoires conformément aux lois du MESRS. Les étudiants de Master étudient deux matières secondaires, l'anglais et l'informatique, ce qui correspond à quatre heures sur les seize heures hebdomadaires. Les matières enseignées sur les deux semestres sont les suivantes (Cf. Tableau 15) :

Premier semestre-Master.	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	Pratiques	
Linguistique	3	3	-	3
Roman	2	2	-	2
Poésie	2	2	-	2
Stylistique	3	3	-	3
Informatique	2	1	1	2
Anglais	2	2	-	2
Méthodologie de la recherche	2	2	-	2
Total	16	15	1	16
Deuxième semestre-Master.	Nombre d'heures	Cours		Unités
		Théoriques	Pratiques	
Critique littéraire	3	3	-	3
Sémiologie	3	3	-	3
Roman	2	2	-	2
Théâtre	2	2	-	2
Analyse du discours	3	3	-	3
Total	13	13	-	13

Tableau 15: Matières du master.

Le 8 septembre 2011, le comité du département a demandé au MESRS la possibilité d'assurer une formation pour l'obtention d'un diplôme supérieur pour des étudiants ayant obtenu leur licence et souhaitant travailler en tant qu'enseignants en français dans les écoles. Cette formation, qui dure une année, est menée en coopération avec le département de psychologie à la faculté d'éducation. L'année universitaire 2012-2013 a ainsi vu l'apparition

de la formation à ce diplôme. Les matières au programme de la préparation du diplôme sont les suivantes (Cf. Tableau 16):

Premier semestre-Diplôme	Nombre d'heures	Cours		Unités
		Théoriques	Pratiques	
Grammaire (en français)	3	3	-	3
Psychologie de l'éducation (en arabe)	2	2	-	2
Méthodologie (en français)	2	2	-	2
Total	7	7	-	7
Deuxième semestre-Diplôme	Nombre d'heures	Cours		Unités
		Théoriques	Pratiques	
Phonétique (théorique et pratique)	3	3	-	3
Évaluation et examens (en arabe)	2	2	-	3
Projet de recherche (en français)	2	2	-	2
Total	7	7	-	7

Tableau 16: Matières du diplôme.

Les premiers étudiants qui ont pu bénéficier de cette formation ont terminé leurs études et soutenu leurs mémoires au milieu de l'année universitaire 2013-2014.

2.4 CECR : de nouvelles dimensions et perspectives dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues ou CECR (2001) constitue une représentation d'ensemble de l'usage et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il sert de référentiel d'évaluation et propose aussi, de façon non exhaustive, des descriptions explicites des objectifs d'enseignement-apprentissage favorisant la transparence dans la conception des méthodes et des programmes. Le Cadre établit des niveaux de compétences articulés autour de la perspective actionnelle, telle que définie dans le chapitre précédent.

Il propose aux enseignants, aux apprenants ainsi qu'aux concepteurs de méthodes, des outils et des options méthodologiques à travers la notion de tâche qui se trouve au centre de la perspective actionnelle. Cependant, aucune méthodologie concrète n'est proposée étant donné les variations qui subsistent en fonction des apprenants et de leurs attentes, des enseignants, des supports qu'ils mobilisent et de leurs buts. Le Cadre se propose de donner un sens à l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues. Il constitue selon Bourguignon In Lions-Oliveri M-L. & Liria, P. (2009) un ensemble de savoirs permettant de « repenser l'objet d'enseignement et l'enseignement lui-même ».

2.4.1 Les manuels et méthodes pour l'enseignement du FLE dans le pays

En Irak, l'enseignement du français langue étrangère s'appuie toujours sur des méthodes et des manuels anciens, conçus et parus entre les années cinquante et deux mille, et cela depuis qu'il a été instauré à l'université au milieu des années soixante. Contrairement à ce que Pothier recommande, les enseignants irakiens n'ont pas cette liberté de choisir individuellement les manuels :

> « Dans leur cadre institutionnel, les enseignants de FLE jouissaient d'une liberté quasi totale pour le choix des contenus, des méthodes ou des manuels. Ni Instructions officielles, ni programme imposé dans la plupart des cas ; si des objectifs étaient donnés, les moyens pour les atteindre restaient du ressort de chaque enseignant, en négociation, pour un certain nombre d'entre eux, avec les apprenants concernés ; cette liberté et cette responsabilité ont constitué un facteur important de créativité didactique » (2003 : 70).

Parmi les manuels utilisés par les enseignants du département de français ou ceux des départements de traduction et d'anglais, nous citons :

A. MAUGER Gaston, 1953, *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris. Hachette. Volume I, II, III et IV.

Ce livre, intitulé *Cours de langue et de civilisation françaises I* de Gaston Mauger (Mauger, Lamaison, et Hameau, 1958) est le premier d'une collection qui comprend quatre autres volumes : un cours moyen, une grammaire complète rédigée spécialement pour les étrangers et un livre de textes accompagnés de commentaires et dressant un tableau de la littérature et de la civilisation françaises. Il contient des textes de lecture, des points grammaticaux, des révisions servant à acquérir à la fois un savoir grammatical et un savoir lexical. Par ailleurs, ce livre n'est pas seulement une méthode de langue mais également un livre de civilisation française. Cette méthode, datant des années cinquante, est la seule utilisée dans tous les départements d'anglais et de traduction des universités irakiennes des années soixante jusqu'à ce jour pour la deuxième langue étrangère, à savoir le français.

Au cours de la réunion du 20 septembre 2010 du comité sectoriel pour le curriculum des facultés de Lettres des universités irakiennes à laquelle nous avons participé en tant que chef-adjoint du département, les programmes et méthodes appliqués dans les départements de français, d'anglais et de traduction ont fait l'objet de discussions. La modernisation des programmes prévus par les deux derniers départements cités a été requise et un changement

de manuel exigé. Même si l'ancienne méthode devait être remplacée par un manuel pas très récent, tel que Le nouveau *Sans frontières 1* dont une grande quantité de copies est disponible. Toutefois, les autres membres du comité ont considéré que le manuel de Mauger répondait à aux exigences minimales pour l'apprentissage d'une seconde langue étrangère en plus de l'anglais dans les départements cités ci-dessus.

B. CAPELLE Jeanne, CAPELLE Guy, GRAND-CLEMENT Francis et QUENELLE Gilbert, 1968, *La France en direct*. Paris. Hachette.

Cette série de manuels était utilisée jusqu'à la rentrée 1998, date à laquelle elle a été remplacée par une autre datant des années quatre-vingt intitulée *Le Nouveau Sans Frontières*.

C. DOMINIQUE Philippe, GIRRARDET Jacky, VERDELHAN Michèle, VERDELHAN Michel, 1987, *Le nouveau sans frontières 1 et 2*. Paris. CLE International.

Il faut signaler que ce manuel était utilisé aussi bien au sein des lycées que dans les universités. Les lycées dans lesquels le français est enseigné continuent de l'utiliser comme support d'enseignement/apprentissage.

D. BEACCO Jean-Claude et DI GIURA Marcella, 2006, *Alors ?* 1, 2 et 3. Paris. Didier.

Des séminaires, ayant pour but de discuter des méthodes et programmes utilisés pour l'enseignement du français au lycée ou à l'université, ont régulièrement été organisés en étroite coopération avec le service culturel à l'ambassade française à Bagdad. D'ailleurs, du 8 au 12 décembre 2008, les chefs de départements de français se sont rendus à Paris pour assister à des entretiens et avancer des propositions avec les auteurs des méthodes.

Du 21 au 26 mai 2008, le premier séminaire a rassemblé 140 enseignants de lycée et d'université (Wolff, 2010 : 114). Le deuxième séminaire, dont le but était le renouvèlement des cursus des départements de français des universités irakiennes, s'est tenu du 14 au 18 mars 2009. Ces rencontres à l'initiative de l'ambassade de France en Irak ont permis aux enseignants d'intervenir pour donner leur avis dans ce domaine. Ces derniers ont ainsi pu insister sur l'importance, depuis le début des années quatre-vingt-dix, d'innover et de moderniser les cursus des départements de français des universités irakiennes et des lycées qui utilisaient la même méthode depuis 1997.

Nous ne sommes ni grammairiens ni méthodologues (Alassaf 2008b), mais d'après la modeste expérience acquise en tant qu'enseignants de français en lycée depuis les années quatre-vingt-dix et le travail mené en tant qu'enseignant à l'université de Mossoul, nous avons pu avoir une idée de leurs exigences. C'est pourquoi nous avons présenté une intervention au séminaire du 21 au 26 mai 2008 à Erbil. Ce séminaire a été proposé par le service culturel de l'Ambassade de France à Bagdad en coopération avec le Directeur du CAVILAM-Vichy et de l'université de Salahuddin.

Récemment, un stage intitulé « L´utilisation et l´adaptation d´une nouvelle méthode de français pour l´enseignement aux écoles irakiennes » s'est tenu du 8 au 20 août 2016 au CAVILAM-Vichy regroupant 9 enseignants (dont 3 de trois universités et 6 des écoles). Le but de ce stage était pour discuter le manuel *kiosque* 1 apparu en 2007 proposé au Ministère irakien de l'éducation. Ce manuel privilégie le travail en interaction ; les recommandations du CECR y sont prises en compte. Il mobilise les quatre compétences de l'apprenant autour de tâches à réaliser dans une perspective actionnelle. Cependant, les participants n'ont pas tous les mêmes avis concernant le contenu et les activités introduits dans le manuel, c'est pourquoi on a demandé à la personne chargée des cours d'en supprimer ou d'abandonner certains passages. Ils soulignent toujours l'importance de la grammaire que les productions orales et écrites.

Comme nous avons interrogé les participants, nous avons également adressé un courriel au CAVILAM pour savoir si ce manuel sera accepté après les modifications demandées. Une réponse officielle de la part de M. Boiron (23 août 2016) nous a été envoyée[1].

Force est de constater que chaque période marque la naissance d'une méthodologie dont les origines, les caractéristiques et les principes diffèrent beaucoup. Les besoins et les intérêts des apprenants, l'industrie, le commerce, etc. ont participé à leur naissance, à leur développement ainsi qu'à leur utilisation.

Considérons la définition que propose Puren (1988 : 17) de la méthode comme étant « l'ensemble des procédés et des techniques dont le but est de susciter chez l'apprenant un comportement ou une activité déterminée ». Par conséquent, chaque méthode constitue des données permanentes car « elle se situe au niveau des objectifs techniques inhérents à tout

[1] « Cher Collègue, Merci pour votre courriel et votre intérêt pour notre travail et le projet d'introduction d'un manuel en Irak pour l'enseignement du français. Le choix définitif n'a toujours pas été validé par le ministère de l'éducation. Le manuel pressenti actuellement est Kiosque publié aux éditions Hachette. Il est cependant possible que le choix se porte sur un autre manuel en cours d'évaluation. Bien cordialement. Michel BOIRON ».

enseignant des langues vivantes étrangères ». Une telle méthode sert à faire réemployer ce que l'élève apprend, à faire imiter, à faire accéder au sens et à faire répéter.

Il existe différents types de méthodes utilisées dans l'enseignement des langues, mais, d'après Malvaux (1996 : 33), une méthode de langue se doit de « prolonger et respecter "la philosophie" de notre enseignement. Celle-ci reposait sur les critères suivants : le principe d'immersion, c'est-à-dire le recours exclusif à la langue française, la sensibilisation au métalangage pour l'acquisition de la grammaire, la valorisation de l'oral et de l'interaction.» Il apparaît clairement que la méthode à adopter selon le besoin du public cible doit regrouper nombre de critères pour que l'enseignant puisse arriver à son principal objectif.

Le choix d'une méthode n'est pas facile à déterminer dans la mesure où nous vivons dans une époque où un grand nombre de méthodes sont conçues soigneusement par des spécialistes dans ce domaine. Néanmoins, certains critères orienteront particulièrement le choix d'une méthode et non d'une autre. Certaines questions doivent être posées pour orienter le choix : à quel public la méthode s'adresse-t-elle (aux enfants, aux adolescents ou aux adultes) ? Quel est le registre de langue utilisé ? (Est-ce une langue standard, courante, soutenue, littéraire, de média etc.) ? Quelle méthodologie préconise la méthode (Est-ce une méthode audio-orale, audiovisuelle, simulation globale etc.) ? (Ibid)

En ce qui concerne le matériel audio-visuel, comme les cassettes vidéo, les CD ou encore les diapositives, il est nécessaire de déterminer la place relative de ce support ainsi que sa variété dans le manuel de l'élève comme les dessins, les photos et leur fonction et de considérer l'importance que cette place devra occuper.

2.4.2 Les méthodes NSF et *Alors ?*

Parmi les nombreuses méthodes récentes, on peut citer *le Nouveau sans frontières* (utilisée au lycée et à l'université en Irak depuis 1997) et *Alors?* (méthode proposée par le service culturel de l'Ambassade de France à la rentrée 2009). Nous soulignerons (Alassaf, 2009) que près de vingt ans séparent les éditions de *NSF* et *Alors?*. En effet, les méthodologies ayant évolué, il est essentiel pour l'auteur de n'importe quelle méthode de prendre en compte les besoins et l'intérêt des apprenants qui divergent d'une génération à une autre. Springer (2010 : 75) déclare : « à la suite du CECR, les manuels de FLE proposent et s'inscrivent dans une approche par tâche, prolongement de l'approche communicative, avec l'échelle des niveaux communs de performance comme colonne vertébrale de l'évaluation. »

Nous commencerons par analyser la méthode *Alors ?* Tout d''abord, la première chose notable lorsque l'on observe la couverture du manuel *Alors ?* est qu'il propose un contenu qui correspond aux niveaux précisés par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) dont les trois piliers sont apprendre, enseigner et évaluer.

Il s'agit d'une approche développée par de grands linguistes reconnus et publiée en 2001 dans le but de réviser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Le CECR donne une base pour la conception des programmes, des diplômes et des certificats. Ses deux objectifs majeurs sont :

1- encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes à se poser un certain nombre de questions telle que : Comment s'effectue l'apprentissage de la langue? Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ?

2- faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants.

Cela signifie que la série *Alors ?* prend en considération les compétences qu'il faut avoir pour chaque niveau que le CECR a défini. Ce dernier est composé de trois niveaux généraux (élémentaire, indépendant et expérimenté) qui sont, par la suite, subdivisés en six niveaux communs (A1, A2, B1, B2, C1, C2) comme montre la Figure 2) ci-dessous.

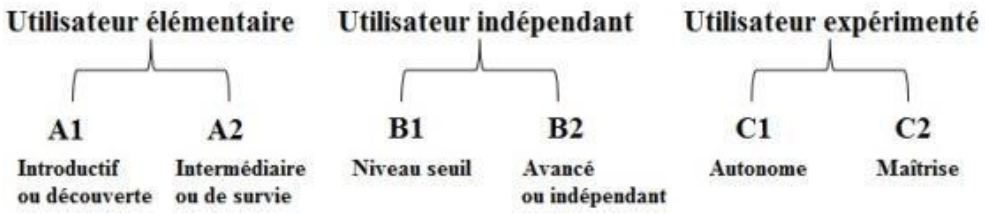


Figure 2 : Niveaux du CECR. Source CECR (2001).

La présente étude se concentre sur l'utilisateur élémentaire dans la mesure où il nous a été proposé, dans un premier temps, d'enseigner les deux niveaux A1 et A2. Un apprenant qui suit de soixante à quatre-vingt heures d'apprentissage de français se situe au niveau A1. Il peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes visant à satisfaire des besoins concrets. Aussi peut-il se présenter et communiquer de façon simple. Le premier volume de la série *Alors ?* permet à l'apprenant d'atteindre ce niveau.

Le niveau A2 correspond à un profil d'apprenant ayant bénéficié de deux cent heures d'apprentissage. Ce dernier peut comprendre des expressions utilisées en relation avec les

informations personnelles, le travail, ou encore les achats. Il peut communiquer lors des tâches habituelles etc. Si l'apprenant a étudié la langue par le biais de ces deux livres, il dispose des compétences décrites dans le CECR.

Certains critères sont très utiles pour mieux appréhender les six niveaux et pour évaluer les compétences de l'utilisateur de chacun de ces niveaux. Les quatre compétences fondamentales (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite) sont déclinées sous forme d'activités où il est demandé à l'apprenant d'écouter, de lire, de prendre part à une conversation, de s'exprimer oralement en contenu, d'écrire. Ceci permet donc d'éviter le recours à des termes techniques et privilégie l'utilisation de la langue cible pour exprimer les objectifs d'apprentissage.

En feuilletant la méthode *Alors?*, il est possible de constater que les auteurs ont choisi leur propre organisation qui ne ressemble pas à celle adoptée par la méthode du *NSF*. C'est, dans un premier temps, le cas du découpage des manuels. La méthode du NSF comprend quatre unités. Chaque unité est divisée en cinq leçons ; chaque leçon est subdivisée en trois parties (A, B, C) qui permettent de travailler par séquences les dialogues et les documents, le vocabulaire et la grammaire, la phonétique et les activités de compréhension et de production écrites et orales. Tout comme, la méthode *Alors?* est divisée en cinq modules comprenant chacun deux unités; ce qui équivaut à un total de dix unités.

À la fin de chaque module, quatre pages sont dédiées à des activités qui invitent à l'apprenant à réaliser des projets, à vérifier ses acquis par des tests de DELF A2 et à évaluer ses compétences. La méthode *NSF* ne propose pas de telles activités mais plutôt un bilan à la fin de chaque unité.

Dans la méthode *Alors?*, il apparaît clairement que les auteurs invitent l'enseignant ainsi que l'apprenant à échanger sur des langues vivantes autres que le français et ses usages, plus particulièrement dans la partie consacrée aux conversations en anglais, en néerlandais, en brésilien, en polonais, en turc, en farsi, en italien, etc. Un lexique plurilingue (anglais, allemand, espagnol, italien et portugais) est même inclus à la fin du livre.

Ceci permet d'en déduire que les auteurs veulent introduire et appliquer l'idée du plurilinguisme et multilinguisme proposée par le CECR, qui distingue établit une distinction entre ces deux termes. Le deuxième terme, en l'occurrence « multilinguisme », est défini comme « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en

diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale». D'après le Conseil de l'Europe (2000 : 11), l'approche plurilingue, quant à elle, met l'accent sur le fait que, progressivement, « l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes.»

Il faut préciser que *Alors?* aborde des sujets divers qui donnent à l'apprenant l'envie de lire et de penser. En effet, le livre comprend des documents et des articles récents, notamment sur la communication et les technologies qui jouent un rôle prépondérant aujourd'hui. Dans le cadre de l'enseignement des langues, la consultation des sites Internet des universités, des professeurs ou de certaines méthodes (tel que le site www.didieralors.com) permet à l'apprenant d'accéder en ligne à des activités et à des informations pour travailler en autonomie qui est, selon Bailly et al. (2015), « un concept complexe et ouvert à diverses interprétations ».

En revanche, La méthode *NSF* (Alassaf, 2008b) n'offre pas cette possibilité car les TICE, en particulier Internet, n'étaient pas encore utilisées par le grand public dans les années quatre-vingt-dix. Une telle méthode ne répond plus aux besoins actuels des apprenants qui souhaitent désormais travailler autrement et naviguer sur Internet dans le but de s'autoformer en ligne.

Les auteurs d'*Alors?* ont élaboré le manuel en étant conscients que la langue est un ensemble différencié de compétences, c'est pourquoi chaque unité commence par une compétence culturelle qui invite l'apprenant à découvrir le savoir-vivre et la civilisation française au moyen de documents suivis de questions. Au-delà de la compétence culturelle, quelques pages sont également consacrées à d'autres compétences grammaticales, lexicales etc.

Quant à la grammaire, Rojas (in Reboullet, 1971 : 120) remarque que « la grammaire était enseignée de manière déductive », c'est-à-dire que les règles étaient tout d'abord explicitées puis des exercices permettaient de les appliquer à des cas particuliers sous forme de phrases. Les auteurs *d'Alors?* ont préféré l'introduire d'une manière différente (Alassaf, 2009c). Pour ce faire, ils ont choisi de l'enseigner de manière inductive. Ce choix découle d'une volonté d« évaluer de manière réfléchie ses stratégies, ses méthodes et ses techniques » ce qui « permet d'accroître et d'étoffer son répertoire d'approches pédagogiques ». En effet,

« acquérir de nouvelles connaissances et des compétences en matière d'approches pédagogiques permet d'accroître l'efficacité de l'enseignement » (L'éducation de Saskatchewan, 1993).

Par ailleurs, il faut rappeler la nécessité de modifier l'intitulé des compétences enseignées et d'adopter la nouvelle dénomination employée par le CECR : réception orale (ou compréhension), interaction orale (ou conversation), réception écrite (ou compréhension/lecture), production de textes écrits (expression écrite).

Enfin, il apparaît également nécessaire de mettre au point une nouvelle méthodologie qui réponde davantage aux besoins et aux intérêts des apprenants. Bien que toutes les méthodes soient bonnes, il faut savoir les adapter selon l'âge et le niveau des apprenants pour optimiser l'enseignement/apprentissage

En 2009, le centre culturel français de coopération linguistique de Bagdad a proposé aux départements de français des universités irakiennes un manuel publié en 2006. Ce manuel présentait l'avantage de se baser sur les critères et les recommandations du CECR. Cette proposition souligne la nécessite de revoir les supports et les méthodes pédagogiques des cursus proposés par les départements de français des universités irakiennes. Cette réforme est en effet est une réponse nécessaire vu le nouveau contexte national et global.

2.5 Composition du corps enseignant

Le corps enseignant du département de français de l'université de Mossoul n'a jamais été très important depuis sa création à aujourd'hui. Le plus grand nombre d'enseignants ayant été enregistré a été de dix-sept pour l'année 2006. Parmi ces derniers, six enseignants possédaient le grade de docteur et onze étaient titulaires d'un master. Trois des six docteurs sont décédés entre 2006 et 2013, un quatrième a déménagé dans une autre ville où il enseigne le français en tant que langue secondaire au département d'anglais. Depuis quelques années, ces docteurs ont été remplacés par de nouveaux enseignants ayant obtenu leur doctorat.

Par ailleurs, à l'université de Mossoul, le corps enseignant est moins important que dans les universités de Bagdad et d'Al-Mustansiriyah qui comptent davantage d'enseignants ayant le doctorat.

2.5.1 La formation des formateurs

Avant que les professeurs n'enseignent et forment les élèves, ceux-ci doivent eux-mêmes être formés tant pédagogiquement que technologiquement. En effet, selon Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 147-148) « l'évolutivité des enseignants et des outils méthodologiques et technologiques disponibles implique la mise en place de politiques de formation toujours plus performantes ». L'alphabétisation et la formation aux applications pédagogiques et professionnelles de base forment les deux étapes de la formation technico-pédagogique. Cette formation est menée par des ingénieurs pédagogiques.

La formation des professeurs peut être considérée comme un des sous-secteurs majeurs de l'enseignement dans la mesure où les professeurs sont les piliers de l'édifice éducatif. « À tous les niveaux du système éducatif […] les professeurs contribuent à former les esprits, à transmettre les connaissances et à développer les capacités et la motivation des générations présentes et futures d'étudiants et d'adultes. » (UNESCO, op.cit. 2003 : 43). Dans le contexte particulier de l'Irak, les professeurs constituent, de par leur nombre, une force qui devra représenter une priorité pour toute tentative de modernisation du système éducatif et d'introduction de changements dans la société. Ceux-ci occupent une position sociale et économique supérieure à leur statut économique actuel.

Le décalage entre la formation dispensée et les besoins des enseignants est encore patent. Toujours d'après Boissière, Fau, et Pedró (op.cit. 2013 : 149), la formation des

enseignants demeure très traditionnelle dans beaucoup de pays. Paradoxalement, tout comme les cordonniers sont toujours les plus mal chaussées selon l'adage, beaucoup reste à faire dans l'accompagnement des enseignants dans le passage au numérique. Les enseignants ne sont pas, partout, libres de choisir leurs méthodes ou manuels : ils enseignent dans des établissements qui les leur imposent. Selon Cristol et Masciotra (2011 : 71) :

> « Les formateurs sont dans une position qui les fait osciller entre experts en méthodes pédagogiques et savants sur un contenu ou une discipline. Parfois, soit parce qu'ils sont souvent travailleurs indépendants et doivent gagner leur vie, soit parce qu'ils sont salariés d'une institution et doivent répondre à des obligations, il leur est demandé de prendre des risques et d'aller au-delà de leur champ habituel de compétences ». (2011 : 71)

Le premier chapitre a permis de comprendre la manière dont sont formés les enseignants de tous les niveaux. Il est cependant important de préciser que les enseignants des départements de français des universités irakiennes ont la possibilité de participer à des stages de formation réservés aux formateurs, stages qui se déroulent régulièrement en France. Il est crucial que l'enseignant ait une base solide de connaissances, d'informations culturelles dans n'importe quel domaine et qu'il l'enrichisse régulièrement en consultant des références ou en suivant des cours. Dans cette optique Desmarais (1998 : 135-137) affirme qu'« une infrastructure est nécessaire pour la formation des usagers (enseignants, apprenants) ». L'auteur ajoute que les enseignants doivent être capables de « tirer profit des possibilités des suivis et de l'individualisation qu'offrent ces nouveaux produits de formation ».

Dans une publication de l'UNESCO (2004 : 2-15), dont la mission est de faire en sorte que tous les pays, quel que soit leur niveau de développement, aient accès aux meilleures ressources éducatives afin de préparer les jeunes à jouer leur rôle dans la société moderne et à participer pleinement à une société du savoir, quatre approches principales sont fixées et adoptées par les systèmes éducatifs et les établissements scolaires afin de progresser dans l'utilisation de ces technologies. Ces quatre approches, nommées ici *émergence*, *application*, *intégration*, *transformation*, constituent un continuum (d'approches pour le développement des TIC dans les établissements scolaires.), selon le modèle représenté dans la Figure 3) ci-dessous.

Émergence	**Application**	**Intégration**	**Transformation**

Figure 3: Modèle décrivant un continuum. Source UNESCO (2004).

Dans la phase *émergence*, les personnels de l'administration et les enseignants commencent seulement à explorer les apports possibles et les effets de l'usage des TIC pour la gestion de leur établissement et pour l'enseignement. Dans la deuxième phase *application*, ils mettent ces technologies au service de tâches déjà couramment accomplies dans les domaines de la gestion et de l'enseignement. Dans la troisième phase *transformation,* les enseignants explorent de nouvelles voies pour mettre les TIC au service de leurs pratiques personnelles et professionnelles. Dans la quatrième phase *transformation,* les TIC sont enseignées dans les secteurs techniques comme une discipline à part entière et sont intégrées dans tous les domaines de l'enseignement professionnel.

À l'instar de ces quatre modes d'approches identifiés par des études et confirmés par l'UNESCO, Guichon (2012 : 19) cite à son tour plusieurs facteurs qui assurent l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants. « Ainsi, des facteurs personnels, pédagogiques, didactiques, contextuels, institutionnels, organisationnels, sociopsychologiques et épistémologiques sont en jeu sans qu'il soit toujours possible de les isoler ». Une telle intégration des TIC peut être changée dans le temps et selon les contextes. Otto (1991), cité par Desmarais (Ibid. : 135), propose un plan de mise en place des technologies en quatre étapes: la « formation poussée et intensive d'un groupe d'enseignants pouvant servir d'agents multiplicateurs dans leur milieu, l'évaluation continue des programmes existants pour intégrer de façon appropriée les applications technologiques, la mise en place et développement de l'expertise et enfin la réévaluation de la situation ». Gravé (in Springer 2010 : 48), se basant sur des travaux de Deschryver, montre qu'il est possible de s'attendre à ce que le travail envisagé avec les enseignants se focalise principalement sur quatre ensembles de compétences (compétences technologiques, pédagogiques, médiatiques et les méta-compétences) :

> « Les compétences technologiques : il s'agit, à partir de l'utilisation fonctionnelle de logiciels de base [...] de devenir un utilisateur averti, organisé, efficace. C'est-à-dire un utilisateur comprenant les principes de base d'une famille de logiciels et capable de continuer à apprendre par lui-même. Les compétences pédagogiques : il s'agit de compétences pédagogiques de base [...] qui se trouvent davantage mobilisées ou en tout cas de manière plus explicite que dans une situation traditionnelle. Les compétences médiatiques : l'appropriation technologique des outils ne suffit pas. Encore faut-il comprendre comment ils transforment l'information, la communication et l'activité de manière à les utiliser en situation. [...] Les méta-compétences : ce sont les compétences de haut niveau d'ordre cognitif et sociorelationnel liées aux exigences d'auto-direction, de flexibilité, d'adaptation, de communication

et de collaboration associées à la mise en place d'une innovation.» Deschryver (2000 : 6)

Pour que les enseignants soient bien formés en fonction du temps et des contextes dans lesquels intervient la formation, nous constatons que le service culturel de l'Ambassade de France s'est fixé quatre missions : enseigner le français, diffuser des œuvres et la programmation culturelle, mettre à disposition la documentation sur la France et assurer la coopération linguistique et éducative. Pour ce faire, selon Darcos (2011), « les bibliothèques sont appelées à être transformées en médiathèques interconnectées entre elles ». Par ailleurs, l'un des objectifs de la coopération linguistique et éducative consiste « à attribuer chaque année des stages de formation d'une durée d'un mois au corps enseignant des départements de français ainsi qu'aux enseignants des écoles ». Ces stages s'organisent autour d'un accord de coopération culturel et linguistique entre le service culturel et les ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur. En effet, « cette formation concerne les diverses formes de culture, mais ne se pose pas dans les mêmes termes pour les natifs et les non-natifs, particulièrement en ce qui concerne la culture partagée » Pothier (2003, 25). La formation des enseignants peut prendre différentes formes : ateliers de formation, démonstration, exploration de matériel, suivi individuel, préparation de documentation, soutien dans des activités d'enseignement, élaboration de matériel sur mesure, colloques et séminaires. » (Desmarais 1998, 137-138). Il ne faut pas ignorer ce que la formation peut apporter à l'enseignant ; par exemple « la réflexion sur les activités de formation permettra aux enseignants de prévoir les réactions des étudiants ».

De plus, la participation à des stages est l'occasion pour les enseignants d'être en contact direct avec tout ce qui est programmé par les centres de langues dans des villes comme Tours, Grenoble, Besançon, Vichy ou ailleurs. Dans le cadre de ces stages, les professeurs suivent des cours de méthodologie, de civilisation, de littérature qui permettent d'enrichir leurs connaissances du français et de la France.

Il est important que les enseignants ne s'attendent pas à tout apprendre au sein des établissements dans lesquels ils travaillent et qu'ils se tournent vers d'autres ressources. Desmarais (1998 : 140) rappelle que « l'enseignant ne peut espérer que l'institution dans laquelle il œuvre ou que sa formation initiale puisse couvrir toutes les facettes de ce domaine en continuel développement. Sur ce plan, l'enseignant dispose de ressources de plus en plus nombreuses. »

2.5.2 Le manque de compétences

Les apprenants du département de français rencontrent des difficultés pour certaines compétences telles que la compréhension et la production orales. Leur manque dans ces compétences s'explique par diverses raisons : le manque d'intérêt des apprenants pour la langue, la façon de faire cours de l'enseignant, la nécessité d'avoir un professeur natif puisqu'aucun enseignant dont le français est la langue maternelle n'a enseigné dans les universités irakiennes depuis la rentrée de l'année 1991.

En plus de ces facteurs, le plus souvent, les apprenants souhaitent que le cours soit expliqué dans leur langue maternelle afin de faciliter la compréhension des leçons. Or, si l'enseignant est un francophone natif, ces derniers seront obligés de comprendre le cours dispensé en français et d'y participer en français également. Bérard (1991 : 62‑63) explique d'ailleurs qu'il est primordial que l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue étrangère se déroule dans un cadre communicatif : « il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère ».

Afin que les apprenants soient motivés, la place de l'enseignant doit évoluer pour leur permettre de trouver un moyen d'apprendre par eux-mêmes et d'acquérir les compétences qui leur manquent. Barbot (2000 : 7) fait remarquer qu'« apprendre à partir d'un cédérom, d'un forum sur Internet relève sans doute de processus abordés par la didactique à partir de l'utilisation de ressources antérieures : apprendre à partir d'une BD, d'une publicité à la télévision, d'un débat à la radio. Cependant, la place de l'enseignant change ». Ainsi, le recours par exemple à une plateforme de type pédagogique favoriserait l'entraide. Comme l'expliquent Rivens Mompean et Barbot (2009 : 98), « L'intégration d'une plateforme au dispositif de formation suit donc cette logique et permet en outre de renforcer des pratiques d'apprentissage collaboratives ».

Selon Desmarais (1998 : 19‑20), il est évident que « l'enseignant se doit d'utiliser divers médias pour donner aux apprenants l'accès à des documents authentiques, à des discours de locuteurs natifs et à différentes sources d'informations sonore et visuelle, Ainsi, on aura recours à des document audio (bande sonore, disque), audiovisuels (télévision, film, vidéo) et hypermédias intégrant son, image et texte, que l'on trouvera sous divers supports (vidéodisque, CD-ROM, site Web2) ». Bisaillon (1996a), cité par Desmarais (1998 : 20),

souligne que « les nouvelles technologies ont un rôle spécialement important à jouer dans l'enseignement de la compréhension auditive ».

De plus, les apprenants ou les utilisateurs qui ont recours aux médias peuvent y avoir accès sans capacité particulière. Barbot (2000 : 29) affirme ceci : « les usagers n'ont besoin d'aucune compétence particulière pour accéder aux médias disponibles en langues étrangères à domicile (radio, téléphone, télévision). Cette accessibilité maximale développe des pratiques de cocooning. Ces médias sont caractérisés par leur attractivité durable puisqu'ils ont pour objectif de plaire, de passionner, de créer des émotions, de faire oublier le réel ».

2.6 Conclusion

Le français en Irak est enseigné comme une seconde langue étrangère facultative. Une centaine d'écoles sur un total de 4.000 à 5.000 le proposent aujourd'hui comme seconde langue étrangère. Le service culturel français de l'Ambassade de France est constamment présent pour fournir des aides dans les domaines linguistique, technique et culturel.

Du fait qu'un diplôme en français est moins demandé sur le marché du travail par rapport aux autres diplômes proposés dans les milieux scolaire et universitaire, les étudiants inscrits auprès du département de français ne sont pas motivés pour apprendre cette langue.

Dans les départements du français, aucun cursus n'est intégralement enseigné en français, ils incluent en effet des matières secondaires enseignées en arabe et anglais. Bien que le nombre d'heures de classe en français soit de 1880 à 1920 heures durant les quatre années universitaires, les niveaux des étudiants ne sont pas évalués selon les six niveaux du CECR. Les étudiants sont en effet évalués selon la note de réussite.

Le département de français accorde la licence en langue et littérature françaises à la fin de la quatrième année d'études. Le diplôme supérieur, qui dure une année, est préparé en coopération avec le département de psychologie à la faculté d'éducation. Le master en langue ou en littérature se prépare en deux ans, après l'obtention de la licence.

En ce qui est du choix des outils pédagogiques, les enseignants ne sont pas libres de choisir les manuels. C'est un comité regroupant les chefs des départements de français dans les universités irakiennes qui se charge de cette mission avec pour finalité de choisir un même manuel pour tous les établissements. Du point de vue du nombre des professeurs, il est à noter que le corps enseignant est moins important à Mossoul que dans les universités de Bagdad et d'Al-Mustansiriyah. La formation de ces enseignants se fait certes au sein de leurs établissements mais également à l'extérieur. À titre d'exemple, le service culturel français propose de temps à autres des stages de formation des formateurs. Quant aux apprenants, leur niveau reste faible surtout en compréhension et en production orales, et cela pour diverses raisons dont le manque d'intérêt pour la langue, l'absence de motivation et l'inadéquation entre la formation proposée et les exigences du monde du travail.

Chapitre 3 : Les TIC : quels usages, quelles préconisations dans le pays ?

Après avoir étudié l'enseignement du FLE en Irak, nous aborderons, dans ce chapitre, les technologies de l'information et de la communication en explicitant la place qu'elles occupent et en nous intéressant à la culture informatique chez les utilisateurs. Puis, nous présenterons ce qui existe comme technologies en prenant comme exemples les projets réalisés par certains établissements. Ensuite, nous parlerons des équipements des salles de cours dans les lieux d'apprentissage. Enfin, nous expliquerons les raisons du besoin et de la nécessité d'innover dans les pratiques de l'enseignement du FLE.

3.1 La situation des TIC dans le pays

L'enseignement est capital pour l'avenir d'une société. Lorsqu'il s'agit de conduire les enfants vers le progrès et le développement, il est essentiel d'adapter le système éducatif au monde environnant. Nul doute que le système éducatif présent résulte de la mise en pratique de la pensée de certains pédagogues, pensée qui, à un moment ou à un autre, devient obsolète à cause de son inadéquation aux besoins d'une société qui évolue rapidement. Hussein et Toma se sont exprimés sur le sujet.

> « L'éducation est un outil de développement de la société et un moyen de sa renaissance avec des esprits créatifs pour faire le changement, il n'y a aucun doute que le secteur de l'éducation qui n'avait pas de planification scientifique bien réfléchie était influencé par des pratiques négatives qui ont conduit à l'émergence de questions et de défis de la reconstruction et la modernisation du système éducatif.» (2009 : 160)

Les auteurs soulignent ainsi l'importance de l'innovation nécessaire dans le milieu éducatif pour faire évoluer la société. Il est fondamental d'intégrer dans le système éducatif la rigueur d'un raisonnement scientifique pour le faire progresser.

Le développement des nouvelles technologies (NT) s'est étendu au monde entier à partir de la fin du XX^{e} siècle jusqu'à nos jours. D'ailleurs, les termes "ordinateur" ou "informatique" sont apparus dans les années soixante-dix. Dix ans plus tard, dans les années quatre-vingt, le terme "multimédia" est employé pour désigner les divers médias, en l'occurrence les vidéos,

les supports audio, les logiciels, les didacticiels ou encore les textes, rassemblés sur un même support informatique. La fin des années quatre-vingt-dix et le début des années deux mille ont vu la naissance d'une autre technologie, Internet, qui a ouvert la voie aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Progressivement, les termes de technologies de l'information et de la communication et les sigles TIC et TICE se sont imposés dans le milieu de l'éducation et de l'enseignement et ont été largement employés dans le domaine pédagogique. Aujourd'hui, l'utilisation du terme "numérique", comme dans "lycée numérique", "campus numérique" ou "université numérique" et "ressources numériques" s'est démocratisée. Le "numérique", selon Jutand (2013 : 23), est une :

> « Métonymie qui prend le nom d'une composante des sciences et technologies de l'information et de la communication pour désigner l'ensemble de ses usages et de ses effets. Cette métamorphose résulte d'une transformation radicale apportée par le numérique aux fonctions de création de connaissance, de communication et de traitement d'information. Ces trois fonctions sont depuis toujours des éléments moteurs du développement des sociétés humaines, aux côtés de l'énergie et des technologies matérielles ». Jutand (2013 : 23)

Cette notion de "numérique" permet, selon Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 6-7), « de réintroduire la dimension humaine. Car, outre les quatre composantes technologiques (les infrastructures, les équipements, les services et les contenus) que recouvre le terme « numérique », il comprend aussi une composante humaine (métiers, organisations, cadre institutionnel).»

Pendant longtemps, l'Irak est resté à l'écart du monde extérieur. Des années quatre-vingt à 2003, le pays a subi la guerre ainsi qu'un embargo, devenu presque total depuis 1990. Par conséquent, l'utilisation des nouvelles technologies représente un enjeu primordial dans tous les secteurs en Irak dans la mesure où peu a été fait dans ce domaine. Pour revenir au système éducatif irakien, force est de constater qu'il a souffert d'un usage inadéquat des méthodes plus traditionnelles, ne suivant pas la tendance mondiale qui privilégiait les TICE pour assurer un développement scientifique et un progrès socioéconomique.

En Irak, la révolution informatique n'a pas eu lieu en raison des guerres et des dépenses militaires qui ont conduit à l'isolement du pays suite à l'embargo économique, culturel, voire social qu'il lui a été imposé pendant plus d'une décennie. Le système éducatif souffre jusqu'à ce jour d'un manque de matériels et de supports pédagogiques destinés à l'enseignement/apprentissage. De plus, outre la baisse de leurs salaires, les enseignants ont été

contraints à travailler dans des universités éloignées, ce qui a conduit nombre d'élèves ainsi que de bons enseignants à abandonner les écoles et les universités.

D'un point de vue pédagogique, le déclin du système éducatif est prégnant de par le poids des anciennes méthodes d'enseignement dont l'utilisation n'est pas réfléchie scientifiquement et dont le contenu est en inadéquation avec les nouveaux besoins des apprenants. En effet, ces méthodes, trop anciennes, ne prennent pas en compte le progrès scientifique, l'évolution du monde et la révolution informatique.

De nos jours, les technologies numériques offrent de multiples possibilités pouvant être intégrées dans les pratiques. Rivens Mompean et Barbot (2009 : 12) montrent que les technologies numériques :

> « Se réfèrent plutôt à des éléments inclus dans de véritables dispositifs d'apprentissage dans lesquels l'acte éducatif est pris en compte, qu'il s'agisse de monter des dispositifs d'apprentissage à distance ou d'intégrer les TICE dans des dispositifs mixtes/hybrides qui nous obligent à repenser l'articulation entre le présentiel et la distance, entre enseigner et apprendre en salle de classe et en autonomie accompagnée ». Rivens Mompean et Barbot (2009 : 12).

Internet a ouvert des portes et permis aux chercheurs de s'approprier, de partager et d'échanger les connaissances sur les derniers développements dans tous les domaines scientifiques. En Irak, à cause de la situation politique, les universités n'ont que très peu accès à ces nouvelles technologies. À titre d'exemple, l'université de Mossoul, à l'instar de toutes les universités irakiennes, a beaucoup souffert du manque d'informations et de mises à jour des connaissances pendant l'embargo imposé à l'Irak depuis 1990.

3.1.1 La culture informatique

En décrivant les changements culturels, Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 61) montrent que « dans les sociétés développées, la culture, au sens le plus classique et académique, cohabite, au quotidien, avec la culture du numérique ». Prensky (2001) constate par ailleurs que les jeunes générations du numérique sont impatientes et multitâches : elles s'identifient et adhèrent à des communautés virtuelles (chat, réseaux sociaux) et éprouvent le besoin d'avoir continuellement accès à un flux numérique (être connectés ou proches d'un accès Internet). Tisseron (2011) désigne pat l'expression « technologie de référence » le passage d'une culture du livre à une culture de l'écran et de la bibliothèque à l'hypertexte.

Étant donné que les TIC sont assez récentes dans le contexte irakien, le nombre des usagers des outils informatiques augmente significativement de jour en jour. Outre le fait que la maîtrise de l'informatique est indispensable de nos jours, elle est devenue le principal canal d'information sur des domaines variés comme la communication, l'auto-apprentissage, la formation continue etc. Ainsi, la maîtrise de l'outil informatique permet à la jeune génération d'acquérir les compétences nécessaires au bon usage des technologies de l'information et de la communication.

Alomran et Al-Obaidy (2008) insistent sur la nécessité de s'adapter aux nouvelles technologies : « les compétences de sensibilisation de l'information sont celles que l'individu doit requérir pour pouvoir s'adapter à l'ère actuelle, l'ère de l'information, parce que nous sommes toujours à la recherche d'informations ».

Il ne faut pas sous-estimer le rôle que jouent les NT dans les nombreux services proposés sur Internet. Lancien (1998 : 90) affirme que « les programmes et les services qui sont accessibles par les réseaux sont appelés le multimédia en ligne. » Il ajoute qu'« Internet se caractérise par l'accès démultiplié aux informations, l'interactivité et la délocalisation montrent que le réseau joue un rôle d'information professionnelle pour un enseignant de langue étrangère par exemple ».

3.1.2 La culture de communication

Dès le début des années 2000, l'arrivée d'Internet en Irak et l'élargissement des services proposés via ce canal ont fortement retenu l'attention des gens et les ont encouragés à mieux maîtriser cet outil. À titre d'exemple, suite aux évènements de juin 2014, en l'occurrence la coupure des services de téléphone portable à Mossoul le 26 novembre 2014, même les familles qui n'avaient jamais utilisé Internet auparavant ont été contraintes d'y recourir pour garder le contact avec ses proches à l'extérieur comme à l'intérieur. Aujourd'hui, Internet est devenu le moyen de communication préféré des citoyens irakiens. Cela signifie que la plupart des habitants peuvent se connecter à Internet soit pour établir des appels via des logiciels et applications tels que "*Viber*", "*WhatsApp*", "*Messenger de Facebook*", etc. ou pour naviguer et consulter des informations. Pour ce qui est de l'insertion d'Internet dans le milieu éducatif, cet engouement pourrait profiter aux enseignants et aux élèves de tous niveaux. En effet, cela les aiderait à perfectionner leur utilisation d'Internet et leur ferait prendre conscience des

possibilités offertes par les TIC, ce qui faciliterait également l'intégration de cette technologie dans l'enseignement/apprentissage.

3.2 La disponibilité des TIC d'hier et d'aujourd'hui

Bien qu'il existe, depuis quelques années déjà, de nouveaux supports facilitant l'enseignement ou l'apprentissage des langues grâce aux technologies, il est néanmoins pertinent de se poser des questions par rapport à l'usage à en faire, par les enseignants comme par les apprenants, afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage des langues. Il serait en effet utile de se poser l'ensemble de questions ci-dessous. L'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE en Irak permettrait-il aux apprenants de mieux apprendre, de progresser plus rapidement et d'atteindre un meilleur niveau ? Est-il envisageable de travailler ses cours, de faire des activités, voire de passer des épreuves, en recourant au multimédia, que ce soit à la maison ou à l'université ? Combien d'enseignants et d'apprenants maîtrisent l'informatique dont l'introduction est récente dans les universités irakiennes ? Existe-t-il, dans les universités irakiennes, des enseignants qui exploitent les nouvelles technologies et dans quelle mesure le font-ils ? Que faut-il faire pour encourager l'enseignement/apprentissage du FLE en Irak ? Est-ce que convertir le manuel utilisé dans les universités irakiennes en version numérique aura des retombées positives, voire révolutionnera l'enseignement/apprentissage du FLE ?

Plusieurs outils technologiques sont utilisés en Irak depuis les années soixante-dix. Sans entrer dans les détails de leur utilisation ou de leur fonctionnement, il est possible de constater que les enseignants de langue utilisent principalement le magnétophone. Ce matériel permet de faire écouter aux apprenants des cassettes sur lesquelles sont enregistrés, par des natifs, de petits textes, des conversations ou des documents sonores. Il faut toutefois signaler que le magnétophone n'est pas utilisé dans tous les établissements du pays.

Le rétroprojecteur est également un outil régulièrement utilisé. Celui-ci permet de projeter sur un écran ou sur un mur des textes et/ou des images figurant sur un transparent. Ce n'est que plus tard que le téléviseur et le magnétoscope ont été introduits dans quelques établissements. Ils ont permis de visionner des courts métrages et de petites séquences vidéo enregistrés sur des vidéocassettes.

Dans les années 2000, de nouveaux outils électroniques pouvant lire ou enregistrer des signaux audio ou vidéo sont apparus. En 2000, l'arrivée d'Internet en Irak a marqué a

constitué une véritable innovation dans le domaine de l'information et de la communication malgré l'accès limité à ce service. Moins de dix centres, avec un petit nombre de postes, ont été ouverts dans chaque ville du pays. Depuis, une source officielle du Ministère du Transport et de la Communication a annoncé la mise à disposition du réseau international d'information (Internet) dans toutes les provinces du pays. Cette même source a également annoncé l'ouverture de cinq centres à Bagdad, de cinq autres répartis entre les provinces de Bassora, Salahuddin et Anbar et Babel et d'un nouveau centre équipé de quatre dispositifs de filtrage et de trois dispositifs d'information liés au satellite dans la province de Ninive. (Ministère du Transport et de la Communication : 2000).

Peu après, des démarches administratives permettent aux médecins et aux enseignants des universités d'avoir accès à Internet depuis chez eux via leur téléphone fixe. Les étudiants ont également pu bénéficier de cette disposition à partir de 2002.

En 2003, un grand mouvement d'ouverture sur le monde a vu émerger les premiers cybercafés permettant l'accès à Internet du grand public. Pour attirer des clients, ces cybercafés offraient une heure d'accès gratuit à Internet le premier jour de l'ouverture. Le nombre d'internautes a ainsi nettement augmenté, comme en attestaient les espaces bondés des cybercafés: il était en effet nécessaire d'attendre qu'un poste se libère pour pouvoir s'installer. Avec un tarif horaire très attractif, les clients ont pu naviguer sur Internet et découvrir un univers nouveau et surprenant. Selon Guidère (2008 : 81), « la communication virtuelle du gouvernement irakien a connu un développement sans précédent depuis 2003.» Progressivement, des ministères, des universités, des instituts et bien d'autres organisations ont créé leurs pages Internet et ont pu profiter des possibilités offertes par les TIC, comme en témoignent ces exemples de sites ouverts par certaines institutions gouvernementales.

3.2.1 Le portail de l'e-gouvernement

Récemment conçu, le portail de l'e-gouvernement établit une passerelle unique entre le gouvernement et le public. Cette initiative permettra d'améliorer la qualité du service et de la couverture pour la mise en place des services électroniques. Concrètement, ce portail permet au public de participer au processus décisionnel du gouvernement dans la phase initiale, propose des services interactifs en ligne et fournit des informations communiquées par les différentes organisations officielles et le gouvernement irakien. Le contenu mis en ligne est le résultat d'un effort de collaboration des différents ministères du gouvernement irakien. Le

portail vise à établir une relation interactive entre le gouvernement et l'utilisateur et à centraliser les informations relatives à toutes les institutions gouvernementales. Ce travail technique, basé sur une utilisation avancée d'Internet, fournit des informations et offre des services aux utilisateurs avec plus de ponctualité et de rapidité (Cf. Image 3).

Image 3 : Le portail de l'e-gouvernement.

Source : le portail de l'e-gouvernement (déc. 2014)

3.2.2 Le MESRS

À l'instar d'autres institutions, le MESRS a également créé son propre site internet dans le but de d'entretenir des liens avec les universités, les instituts mais aussi les enseignants, les étudiants et le grand public. Au-delà de la page principale présentant le Ministère, le site propose une quarantaine de liens de pages et de sites conduisant à d'autres sources d'information. Le site est disponible en arabe et en anglais, à la seule différence que la version anglaise est moins fournie que la version arabe (Cf. Image 4) :

Image 4 : Le site du MESRS. Source: MESRS (fév. 2015).

Le 11 février 2015, une page officielle du MESRS a été créée sur le réseau social *Facebook* pour mieux diffuser les informations au grand public vu que les étudiants et les autres destinataires irakiens se connectent et naviguent plus sur les réseaux sociaux que sur les sites officiels des institutions (Cf. Image 5).

Image 5 : Une page de MESRS sur Facebook. Source: MESRS (fév. 2015)

3.2.3 Le Ministère de l'Éducation

Tout comme les autres Ministères et institutions gouvernementales, le Ministère de l'Éducation possède son site officiel sur lequel des informations concernant les activités du Ministère sont régulièrement postées. Des liens vers d'autres sites sont également mis à disposition (Cf. Image 6).

Image 6 : Le site du Ministère de l'Éducation. Source: ME (fév. 2015)

3.2.3.1 Le portail électronique du Ministère de l'Éducation

En plus de son site officiel, le Ministère de l'Éducation a créé un portail électronique afin de mieux diffuser ses informations et mieux communiquer sur ses activités (Cf. Image 7).

Image 7 : Le portail électronique du Ministère de l'Éducation. Source ME (fév. 2015)

3.2.3.2 Une page sur les réseaux sociaux

Récemment, une page officielle dédiée aux départements d'informatique, aux administrateurs et aux enseignants en informatique a été créée. Cette page permet à ces derniers de partager des avis, de signaler des problèmes de matériel informatique, de publier des leçons éducatives ou encore les dernières informations relatives au domaine de la technologie pour l'e-learning ainsi que les dernières innovations en matière d'ordinateurs, de systèmes et de nouvelles technologies (Cf. Image 8).

Leur but est d'échanger et de travailler ensemble afin d'élever le niveau éducatif et pédagogique du *e-learning*, de s'investir dans l'élaboration de la connaissance et d'en optimiser l'acquisition. Selon Benraouane et Isaac (2011: 5), « La réussite de ce mode d'apprentissage durant les dernières années est due principalement aux avantages qu'il apporte. Ces avantages tournent autour de quatre notions : flexibilité, déploiement, accessibilité et maîtrise des coûts de formation ».

Image 8 : Une page sur les réseaux sociaux pour les départements d'informatique.
Source: ME (fév. 2015)

3.3 Des projets réalisés par le Ministère de la Communication

Plusieurs projets ont été réalisés par le Ministère de la Communication pendant l'année 2012. Nous en citerons les suivants :

> « -Lier L'Irak au monde par le câble sous-marin FLAG et GBI.
> -Lier l'Irak à tous les pays voisins par le câble optique, notamment six pays (la Turquie, la Syrie, la Jordanie, l'Arabie saoudite, le Koweït et l'Iran).
> -Lier le système de lecture automatique des passeports à l'intérieur et à l'extérieur de l'Irak.» (Ministère de la Communication, 2015)

Le projet par large bande WB *Wireless Broad Band* est l'un des projets numériques les plus importants : il est destiné à relier les ministères, les institutions gouvernementales à des projets et à des applications gouvernementales électroniques via Internet sans fil dans un seul réseau de la haute technologie pour assurer le transfert de données à grande vitesse et de façon sécurisée. Le réseau de projets en cours à Bagdad doit recouvrir quarante sites du gouvernement y compris les quatre points de la diffusion et le site du cabinet des ministres. (Ibid. 2015). (Notre traduction de l'arabe).

Le Ministère de la Communication montre de la sorte qu'il prend pleinement conscience du rôle majeur joué par les nouvelles technologies et exprime son souhait d'inscrire son activité dans ce contexte innovant.

3.4 Le projet Avicenne

En coordination avec l'UNESCO, le MESRS a mis en place le projet Avicenne (Département de recherche et développement au MESRS, 2011). Il s'agit de développer le *e-learning* en Irak sur la période 2008-2013. La phase d'expérimentation de ce projet a été lancée en octobre 2009. Cette première phase s'est déroulée dans trois centres, en l'occurrence l'université de Bagdad, l'université de Bassora et l'université de Salahuddin, et a permis la mise en place de stages de formation et de cours de perfectionnement pour le personnel participant au projet. Par la suite, ce dispositif a été élargi à plusieurs centres pour inclure la plupart des universités irakiennes. Les trois centres fondés sont situés sur la carte d'Irak présentée ci-dessous (Cf. Figure 4) :

Figure 4 : Les trois centres du projet.

Source: MESRS (2012)

Le projet de réseau Avicenne pour le e-learning a été mis en place avec l'aide de l'Union européenne et de l'UNESCO dans quatorze pays situés autour de la Méditerranée (2002-2006). Par conséquent, ce projet a permis de fonder quatorze centres consacrés au e-learning, au développement de cours et à la construction d'une bibliothèque virtuelle commune et d'un système de contrôle de qualité impliquant mille enseignants. Cent-quarante-mille étudiants ont pu tester l'enseignement via Internet. Il est intéressant de noter que plus de mille-cinq-cents étudiants aveugles avaient également bénéficié des opportunités du e-learning sur Internet.

En Irak, ce projet est considéré comme une extension du réseau Avicenne en Méditerranée. Son exécution doit contribuer à la construction de la future université irakienne.

Dans le pays, les trois centres du projet Avicenne hébergent des ateliers pour les enseignants afin de les former à configurer électroniquement leurs cours selon les normes internationales et à les publier sur Internet pour que les étudiants puissent y accéder à tout moment.

Soixante professeurs ont été formés à l'ingénierie, au développement de matériaux électroniques et à l'apprentissage via Internet grâce à l'organisation de quatre ateliers au cours de l'année 2009-2010 en partenariat avec les centres Avicenne de l'université de Philadelphie (Jordanie) et de l'université technique du Moyen-Orient (Turquie) et avec la collaboration d'experts provenant de l'université de Valence (Espagne), du Ministère de l'enseignement supérieur algérien, de l'université de Hambourg (Allemagne) et de l'institut de technologie de l'information de l'éducation (Moscou).

Les objectifs du projet sont multiples. Sa mise en place en Irak vise à développer de nouvelles compétences dans le domaine des TIC comme :

1. l'élaboration de nouvelles méthodologies et de nouveaux outils éducatifs.
2. l'utilisation des technologies de l'éducation.
3. le contrôle de la qualité.
4. l'identification des aspects juridiques pertinents dans le développement de matériaux électroniques.
5. la formation d'un grand nombre d'enseignants et de professeurs.

Ces outils aideront à améliorer la qualité du système éducatif irakien en général et permettra aux spécialistes de développer et d'échanger des compétences et des ressources éducatives en utilisant les technologies de l'information et de la communication et les

concepts de l'enseignement virtuel. La production des cours et le contrôle de la qualité sont ainsi facilités (Cf. Figure 5).

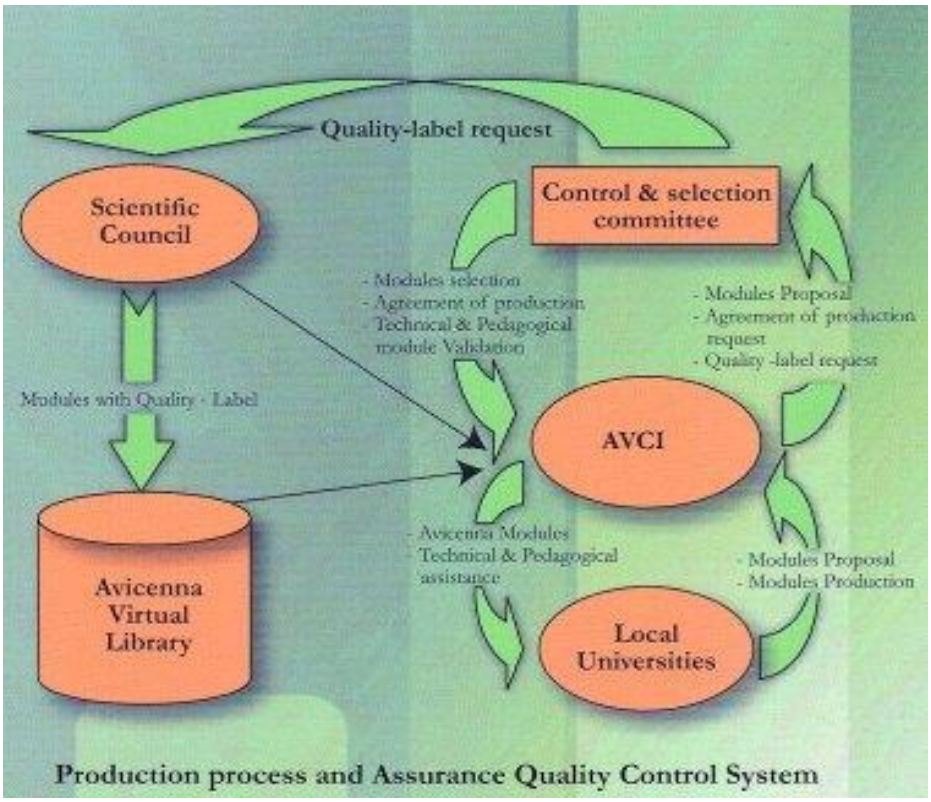


Figure 5: La production des cours et le contrôle de la qualité.

Source : MESRS (2012).

Pour 2013, le MESRS se fixe les objectifs suivants :

1. Construire un réseau de neuf centres dans le cadre du projet Avicenne pour le e-learning, c'est-à-dire un centre dans chaque université irakienne.
2. Former cinquante experts irakiens pour mettre en place et gérer le e-learning.
3. Former mille-deux-cents enseignants au développement des supports et des méthodes de e-learning.
4. Produire quatre cents matériaux électroniques de haute qualité et les utiliser dans les sites Web.
5. Former cinquante mille étudiants par Internet.
6. Construire la bibliothèque virtuelle d'Avicenne et y inclure une variété de matériaux éducatifs.
7. Créer des laboratoires virtuels sur Internet.
8. Utiliser largement le réseau pour former des enseignants, des étudiants et des adultes.

Il faut noter qu'aucune réponse officielle de la part du MESRS n'a été enregistrée suite à l'envoi de courriels aux responsables du projet en question afin d'évaluer la réalisation des objectifs cités plus haut, dans la mesure où rien n'a été publié à ce sujet depuis le 22 juin 2011.

3.5 Le TBI et les *smart class*

Au mois de septembre 2014, afin de moderniser ses locaux universitaires, la faculté de médecine de l'université d'Al-Mustansiriyah a équipé ses salles de cours ainsi que ses laboratoires de tableaux blancs interactifs (Cf. Image 9).

Image 9 : Tableaux blancs interactifs.

Source : Université d'Al-Mustansiriyah (2014)

Le vice-doyen explique ce choix : « la faculté tente d'aider les étudiants et les enseignants à développer le processus d'apprentissage » grâce à l'investissement dans des méthodes d'apprentissage en ligne qui permettront aux étudiants de choisir le bon endroit et le bon moment pour apprendre. Cette initiative aidera également le corps enseignant à optimiser l'enseignement à travers la technologie de l'information et de communication, facilitant ainsi l'accès à l'information et la transmission des savoirs aux étudiants.

Des initiatives intéressantes telle que celle-ci voient parfois le jour. À titre d'exemple, le 17 décembre 2014, la direction générale de l'éducation de Karkh-1 à Bagdad annonce l'ouverture de la première classe intelligente (*smart class*) à l'école d'Al-Resala pour filles, une information relayée par le portail du ministère de l'éducation. (Cf. Image 10)

First smart class. Bagdad. 17-12-2014.

Image 10 : Premier test de *smart class* à Bagdad.
Source: Le portail du ministère de l'éducation (2015).

3.6 L'équipement des salles de cours

L'enseignement des langues exige des équipements répondant à certains critères pour assurer un bon apprentissage. Or, en Irak, les salles ne sont pas bien équipées, comme c'est le cas dans les centres et instituts des langues. D'ailleurs, la plupart du temps, les salles de cours ne sont équipées que de chaises ou de bancs sur lesquels s'assoient les apprenants, d'un tableau vert, d'une table et d'une chaise pour le professeur. De plus, les salles de cours sont sensiblement les mêmes dans les lycées et les départements des universités.

En ce qui concerne le matériel technologie disponible dans les laboratoires de langues, Desmarais constate ce qui suit.

> « Le laboratoire de langues a été la technologie la plus intimement associée à l'enseignement des langues, d'abord dans son expression la plus simple dans les années 20, qui permettait l'écoute à l'aide du magnétophone à deux pistes et l'enregistrement de segments sonores, mais qui s'est développée, surtout dans les années 40, avec l'avènement de magnétophone plus perfectionnés. Maintenant, avec les laboratoires multimédias, où s'amalgament plusieurs technologies, nous assistons à la mise en place d'un nouveau type de laboratoire de langues, où l'accès simultané au son, au texte et à l'image est géré par l'ordinateur. » (1998 : 14)

En 2007, un laboratoire de vingt cabinets est installé dans le département de français de l'université de Mossoul dont l'équipement se résumait jusqu'alors à un ordinateur et à un projecteur. Malgré cette nouvelle installation, la plupart des enseignants du département utilisent cet espace comme une simple salle de cours sans faire usage de ces équipements. En effet, quelques jours après leur installation, certains casques sont tombés en panne et, faute de techniciens disponibles, aucune maintenance n'a pu être assurée. Cet incident soulève une nouvelle problématique, celle de l'encadrement de l'apprentissage par le multimédia. Demaizière et Dubuisson (1992), cités par Desmarais, identifient quatre types d'encadrement pour les séances d'apprentissage au laboratoire informatique.

> 1. Encadrement par le formateur habituel, qui favorise une meilleure continuité avec l'apprentissage en classe, mais qui peut nuire à la liberté d'action de l'apprenant.
> 2. Encadrement pédagogique spécifique à l'enseignement assisté par ordinateur, où le rôle du formateur doit être bien explicité.
> 3. Encadrement par une personne-ressource qui détient une compétence technique et pédagogique.
> 4. Encadrement pédagogique et assistance technique, pour éviter que des incidents perturbent le travail des apprenants ». (1998 : 134)

À la rentrée 2012-2013, la faculté de Lettres de l'université de Mossoul a déménagé dans un nouveau bâtiment récemment construit. Avant sa construction, une étude a été menée afin de déterminer la superficie des départements, des salles de cours, des bureaux, de la bibliothèque et des salles informatiques. Mais, malgré cette étude préliminaire, lors de la construction, les superficies des différentes parties n'ont pas été respectées, ce qui a empêché une utilisation optimale de l'espace par les départements.

3.7 La nécessité d'innovation dans les pratiques d'enseignement du FLE

Que signifie l'innovation? À quel point celle-ci est-elle nécessaire? Que recouvre le terme « innovation »?

Selon le *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, rédigé sous la direction de Jean-Pierre Cuq :

> « Une innovation est un concept, un objet ou une technique perçue comme une nouveauté, et qui a été créée afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante. On parle alors d'une innovation - produit. Accompagnant l'évolution des besoins d'une société à une époque précise et traduisant les résultats des recherches les plus récentes, l'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement - apprentissage.» (2003 :131)

Plus de trois raisons expliquent l'émergence d'une innovation et l'intérêt d'utiliser les TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Boissière, Fau, et Pedró (2013: 47) en citent quatre : les évolutions économiques et les contraintes financières, les besoins sociaux, les changements culturels et les attentes pédagogiques dont la classification est parfois arbitraire.

Nous empruntons à Garant et Castin (2007 : 104), cités par Guichon (2012 : 35), les trois phases du modèle d'Alter (2000) sur lesquels ces derniers s'appuient pour décrire le cycle de l'innovation.

> « L'innovation est la traduction sociale d'une **invention**, première phase au point de départ du processus. L'invention peut être le fruit d'une émergence de la base […]
> La phase qui suit, l'**appropriation**, se caractérisera par une transformation, par la construction d'un sens nouveau affrontant les logiques de l'organisation. L'appropriation permet la construction d'une nouvelle rationalité et permet le transfert de l'invention entre les acteurs.
> L'usage redondant de ces nouvelles formes cognitives conduira à la phase d'**institutionnalisation**, celle-ci réduisant l'incertitude, intégrant les pratiques innovatrices dans les règles de l'organisation. L'institutionnalisation prendra la forme d'une activité collective où la direction interviendra par arbitrage entre la logique de la règle (l'institution) et celle de l'innovation. Il s'agira de tirer parti des pratiques innovantes et de les inscrire dans les formes sociales de l'organisation ». (Garant 8^{e} Castin, 2007: 104)

Ceci montre, comme Guichon le décrit, la dialectique qui existe entre les enseignants de la base, qui sont les agents de l'innovation pédagogique, et l'institution qui peut intervenir à

différents niveaux ou à différents moments pour favoriser ou freiner le processus d'innovation.

Malgré l'intérêt d'un tel sujet, au sein des départements de français des universités irakiennes, aucune thèse n'a traité des moyens et des supports pédagogiques innovants pour l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier pour le français, tels que l'enseignement/apprentissage assisté par ordinateur, la présentation de Powerpoint, les didacticiels et Internet. C'est une des raisons qui mènent à une telle innovation. Barbot (2000 : 29) montre que l'accès aux langues étrangères à travers les TIC en fait dès le départ un outil indispensable :

> « D'une part, comme souvent les publics qui apprennent les langues sont utilisateurs de technologies avancées, ils s'attendent à utiliser celles-ci. De l'autre, pour ceux qui n'y ont pas accès, il est important d'utiliser l'image de modernité que les technologies véhiculent pour motiver l'apprenant » (Barbot, 2000 : 9).

Les TIC proposent des aides importantes dans l'élaboration de nouvelles démarches motivantes pour l'enseignement/apprentissage des langues et l'acquisition de compétences comme la compréhension orale et l'expression écrite.

Dans ce domaine, les enseignants des départements de français des universités irakiennes ont la chance de participer à des stages, proposés par le service culturel de l'Ambassade de France à Bagdad, qui leur donnent les moyens d'innover et de faire évoluer leurs pratiques.

Les organisateurs des centres des langues comme CAVILAM à Vichy, CAREL à Royan ou le CLA à Besançon et bien d'autres prennent en considération les intérêts et les besoins des enseignants de diverses nationalités, venus des quatre coins du monde pour assister aux parcours de formations variés. Ce type de formations s'adresse à des enseignants qui souhaitent découvrir et s'approprier de nouvelles pratiques et de nouveaux outils dans le but d'enrichir leur pratique pédagogique.

À son tour Crozier (1998 : 35‑36) note que « tous les innovateurs réussis avaient quelque chose en commun : la passion » et que, « intellectuellement, tous étaient capables de décrire, de façon très concrète et très subtile, le système dans lequel ils œuvraient; tous avaient réalisé, instinctivement, une analyse de tous les éléments de la situation dans laquelle allait s'insérer leur innovation et ils avaient repéré les forces en présence dans ce système

(comment jouer avec ? Quel appui rechercher ? Quels étaient les gens importants ?) sans anticiper sur les éventuels obstacles ».

Pendant le déroulement d'un atelier organisé au département de français de l'université de Mossoul le 26 février 2009, certaines activités, apprises lors d'un stage de formation de formateur au CAVILAM, ont été reprises pour illustrer l'innovation ou le développement souhaité. L'activité illustrative portait sur la création des missions virtuelles, en référence aux cours donnés par Granaud Christelle (CAVILAM, Vichy. 2008). Ces missions et les étapes qui les composent ont donc été définies comme suit :

1. Choisir un thème : il est proposé d'aborder un thème en relation avec les centres d'intérêt des apprenants. Plusieurs thèmes peuvent ainsi être abordés : le sport, le voyage, la civilisation, etc.

2. Élaborer le scénario : cette étape nécessite de prendre en compte les consignes, les questions et les liens, c'est-à-dire de prévoir éventuellement une navigation sur internet.

3. Choisir un ou plusieurs sites : un mot-clé entré dans Google permet de sélectionner un ou plusieurs sites. Toutes les informations peuvent être recueillies dans un fichier de format Word et enregistrées à l'adresse *www.leplaisirdapprendre.com/moodle*.

D'autres collègues et enseignants du département ont également fait une présentation résumant les nouvelles connaissances dans le but d'en transmettre le contenu à d'autres spécialités et spécialistes.

Les participants testent et appliquent les connaissances acquises pendant les stages d'innover et de développer leurs pratiques pédagogiques. Internet présente l'indéniable avantage de transférer des données entre des entités distantes et de permettre la consultation d'informations sur des sujets variés.

Nous pouvons souligner que l'intégration TIC et l'exploitation à bon escient des TICE constituent un nouveau défi pour les enseignants qui les utilisent ou souhaitent les utiliser. Oillo (AUF: 2006) déclare dans cet ordre d'idée ce qui suit : « L'enseignement/apprentissage en ligne se développe sous l'impulsion d'équipes ou d'individus motivés et sous certaines conditions, il est porteur d'espérance d'évolutions positives pour la qualité de l'enseignement».

3.8 Conclusion

Des années 80 à 2003, l'Irak est resté à l'écart du monde extérieur à cause de la guerre et de l'embargo, devenu presque total depuis 1990. Par conséquent, cet isolement l'a privé de d'un accès aux nouvelles technologies, qui représentent un enjeu primordial dans tous les secteurs. Cette situation a également affecté le système éducatif irakien, qui souffrait déjà d'à cause de l'usage de méthodes anciennes et obsolètes.

Néanmoins une lueur d'espoir a transparu : la révolution informatique récemment amorcée en Irak a ouvert des portes et a permis aux chercheurs d'avoir connaissance des derniers progrès dans tous les domaines scientifiques. D'un autre côté, le grand public répond positivement à cette nouvelle évolution numérique : le nombre d'usagers d'Internet augmente significativement jour après jour, un moyen efficace pour s'informer sur des sujets variés. Cette nouvelle pratique permet à la jeune génération d'acquérir les compétences nécessaires au bon usage des TIC.

Malgré la disponibilité de supports facilitant l'enseignement des langues, les enseignants n'y ont pas tous recours. L'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE en Irak n'est pas développée jusqu'au point d'assurer des cours complets. De plus, les enseignants et les apprenants doivent maîtriser l'informatique pour pouvoir les exploiter afin de mieux apprendre, de progresser et d'améliorer leur niveau.

Suite à l'intégration d'Internet, le MESRS, le ME et bien d'autres institutions ont créé leurs propres sites Internet dans le but de d'entretenir des liens avec les universités, les établissements scolaires et les instituts mais aussi avec les enseignants, les étudiants et le grand public. Ils ont créé également des pages sur les réseaux sociaux vu que ce public les utilise plus régulièrement.

Pour aider à l'intégration des TICE, quelques initiatives ont été prises. Nous pouvons citer à titre d'exemple le projet Avicenne, considéré comme une extension du réseau Avicenne en Méditerranée et proposé en coordination avec l'UNESCO et le MESRS. Ce projet a été mis en place pour développer le *e-learning* en Irak sur la période de 2008 à 2013. Des objectifs à atteindre ont été fixés, cependant, il n'y a pas de suivi concret de leur l'application. Aussi des courriels ont-ils été envoyés aux responsables du projet en question afin d'avoir des retours sur ce qui a été réalisé, dans la mesure où rien n'a été publié à ce sujet depuis le 22 juin 2011, mais sans réponse.

D’autres initiatives pour intégrer les TIC ont vu le jour. Certains établissements ont décidé d’installer le tableau blanc. À l’école d’Al-Resala pour filles à Bagdad, par exemple, la première classe intelligente (*smart class*) a été inaugurée récemment.

Il est important d’encourager et de soutenir de telles initiatives car les TIC proposent des aides dans l’élaboration de nouvelles démarches pédagogiques motivantes pour l’enseignement/apprentissage des langues et le perfectionnement de compétences comme la compréhension orale et l'expression écrite. Elles offrent les moyens d’innover et de développer les pratiques pédagogiques.

Deuxième partie : Didactique des langues et TIC

Introduction

L’enseignement des langues a une double finalité. Comme le souligne Springer (1996 : 61), « il comporte à la fois une finalité interne, c'est-à-dire une visée pratique et opérationnelle […] et d'autre part une finalité externe, c'est-à-dire une visée sociale et culturelle ». Autrement dit, en parlant et en comprenant une langue, on accède aussi à l’univers social et culturel des pays où cette langue est parlée, d’où le caractère complexe de cet enseignement.

La langue sert essentiellement à communiquer. Selon Llapasset (2015), pour communiquer, un locuteur entre « en relation avec autrui à l'intérieur d'un milieu commun et grâce à lui. C’est dire que si l’homme est un réseau de relations, toute activité humaine utilise la langue pour communiquer, et d’abord pour apprendre à se formuler puis apparaître ! » De fait, l’homme communique grâce à la langue qui lui permet de structurer le monde et son environnement et ainsi, d’une certaine manière, le dominer.

L’importance de la langue en ces temps de mondialisation est décrite par De Broglie (2005 : 157). En effet, « les langues sont dans le monde comme l’eau sur notre planète, mobile mais active, informe mais élastique. Si elles sont soumises à des rapports de force, ce ne sont pas ceux qui régissent les relations entre les États » Ainsi, la mondialisation entraîne un mouvement général des langues. Cette réflexion de l'auteur montre à quel point les langues sont soumises à de multiples influences et qualifie leur développement de dynamique : comme une source devient une rivière puis un fleuve, le développement des langues repose sur des forces dont on considère et dont on mesure difficilement les origines.

Aujourd'hui, nous vivons une époque où la communication change de forme et fait l'objet d'une véritable révolution. Dans tous les domaines, qu’ils soient scientifiques, techniques, littéraires ou autres, l'acquisition des connaissances passe par des méthodes éducatives qui confrontent les enseignants et les étudiants à de nouveaux contextes de formation et les mets au défi d’utiliser de nouveaux outils telles que les Technologies de l’Information et de la Communication. Dans le domaine de l’enseignement, ces nouveautés imposent forcément une autre réalité d'apprentissage des langues.

Quant aux établissements scolaires et universitaires, ils s'équipent de plus en plus de dispositifs qui leur permettent d’être en phase avec cette nouvelle réalité de communication. L’enseignement est bel et bien entré dans l'ère de numérique. Cependant, l’appropriation de ces nouveaux concepts éducatifs, tant par les élèves que par les enseignants eux-mêmes, est

encore insuffisante. Dans de nombreuses communautés et pays, face à cette nouvelle donne, des problématiques se posent. En effet, si tels TICE présentent indéniablement des atouts éducatifs, il n'en demeure pas moins qu'elles impliquent également un coût d'investissement élevé. Dans la plupart des pays, une telle éducation est souvent considérée comme étant réservée aux élites. Il est néanmoins possible de recourir à l'apprentissage par le numérique pour les apprenants de tous niveaux et avec un minimum de matériel, si on sait comment procéder. D'ailleurs, ces concepts se développent de plus en plus dans tous les milieux éducatifs du fait du développement continuel des nouvelles technologies : la finalité pédagogique d'un tel développement est d'assurer le meilleur enseignement/apprentissage possible, d'où la course à l'acquisition de matériel informatique par les établissements scolaires et universitaires.

L'arrivée d'Internet a permis de développer progressivement de nouvelles ressources "en ligne" non seulement pour l'enseignement/apprentissage des langues tels que les documents authentiques (articles de presse écrite, vidéos, émissions de radio et autres ressources) mais également pour différents autres domaines et disciplines. Grosbois explique ci-dessous la relation qui s'est nouée entre les outils informatiques et les supports d'enseignement/apprentissage.

> « L'ordinateur est lié à la Toile à partir des années 2000 où l'on voit créer des logiciels et des matériaux pédagogiques mis à disposition des apprenants sur Internet. Citons la visioconférence, le courrier électronique, les forums de discussion, les blogues, les wikis, les listes de diffusion, les outils de clavardage, la baladodiffusion, les systèmes logiciels de gestion de formation et d'enseignement. La visioconférence permet la communication multi-canaux (image, son et texte) entre les interlocuteurs de manière synchrone.» (2012 :71)

Cette évolution technologique a eu un impact sur la manière d'enseigner/apprendre. De nombreuses études et recherches scientifiques ont prouvé que la maîtrise de l'usage des technologies dans l'enseignement par les enseignants favorise l'efficacité et la qualité de leur travail. Fullata (1982 : 8-10) confirme ce constat puisqu'il considère qu'« un enseignant qui utilise un support audio/visuel peut fournir 50 % de la part du temps tout en assurant le meilleur niveau d'enseignement ». L'utilisation des technologies dans l'enseignement apporte à l'enseignant une aide pédagogique confortable surtout quand celui-ci dispose des programmes et des logiciels nécessaires. Ainsi, ces techniques sont en mesure de remplir une mission éducative intéressante et de créer une atmosphère d'interaction et de travail d'équipe tant dans la salle de cours qu'à l'extérieur de celle-ci. Elles pourraient également représenter

une opportunité pour l'élève qui peut développer ainsi ses compétences et son bagage de connaissances tout en respectant ses besoins éducatifs, son rythme d'apprentissage et ses capacités intellectuelles.

L'intégration des nouvelles technologies dans l'apprentissage ainsi que dans l'enseignement des langues intervient de manière assez claire avec un changement de paradigme dans les sciences de l'éducation. En classe de langue, l'apparition de ces nouveaux outils suppose la mise en œuvre de méthodes pédagogiques complémentaires aux pratiques classiques afin d'enrichir la formation des étudiants. Conscients des nouveaux défis éducatifs, les enseignants se sont mis à utiliser des présentations PowerPoint, des extraits de vidéo dans le but d'animer la présentation de la matière, d'en faciliter la compréhension et d'initier l'apprenant au langage de l'audiovisuel.

Les apprenants deviennent alors des usagers de ces nouveaux moyens de communication qui établissent des rapports différents entre l'enseignant et l'enseigné. Elles permettent par exemple aux apprenants de travailler seuls ou en petits groupes de manière autonome. Selon Henri et Basque in Deaudelin, C. et Nault, T. (2003 : 31), « les technologies de l'information et de la communication ont permis l'émergence de communautés virtuelles de pratiques ou d'apprenants, qui ont toutes la collaboration comme base de fonctionnement ».

Par ailleurs, les apprenants doivent s'habituer à une utilisation de plus en plus fréquente des nouvelles technologies et avoir recours régulièrement aux fonctions d'information et de communication que propose Internet. La démultiplication ces dernières années des sites Internet à des fins pédagogiques favorise en effet l'enrichissement des connaissances quand ils sont bien conçus et utilisés à bon escient.

Au vu de tous les atouts que présente l'enseignement-apprentissage des langues grâce aux TICE, nous trouvons que leur utilisation est un des défis que les responsables de formation irakiens se doivent de relever, autant sur le plan des innovations pédagogiques à mettre en œuvre que sur celui des pistes de recherches futures.

Avant de nous concentrer sur le cas irakien, nous présenterons les principales théories en rapport avec la didactique des langues. Pour commencer, nous aborderons en premier lieu les courants pédagogiques pour en présenter les principes qui les caractérisent, en l'occurrence le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme et pour en définir les influences sur l'apprentissage. En nous appuyant sur les travaux de Christian Puren, nous présenterons ensuite les différentes méthodologies de l'enseignement des langues. Dans le

chapitre 5, nous expliquerons ce que sont l'instrument, l'artefact et le dispositif. Dans le chapitre 6, nous nous intéresserons à l'utilisation du multimédia et des TIC comme média multiforme et mutlifonctionnel.

Nous parlerons également de la place occupée par les outils multimédias dans l'enseignement du français et dans l'enseignement des langues en général. Tout comme, nous expliciterons les rapports entre didactique et informatique et le rôle joué par les réseaux sociaux pour l'enseignement des langues. Pour finir, nous traiterons, dans le chapitre 7, des innovations dans le domaine des TIC et des conséquences de celles-ci sur l'enseignement en général et sur l'enseignement du français en particulier. Nous aborderons présenterons également les principales fonctionnalités des supports numériques que sont les plateformes d'apprentissage et les plateformes pédagogiques.

Chapitre 4 : La didactique des langues

Puisque notre question touche la didactique des langues et la pédagogie, nous avons jugé nécessaire de faire la distinction entre ces deux termes. La didactique des langues selon Bailly (1998 : 31) se définit comme « un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés ». Richterich (1994) affirme quant à lui que la didactique cherche « à décrire les transformations des actes d'enseigner en actes d'apprendre ». Pour Puren (2001 : 21), la didactique est une « discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures». En ce qui concerne la pédagogie, Cornu & Vergnioux la définissent ainsi :

> « C'est tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu autrefois appeler la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associés. […] Les didactiques concernent, elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline » (1992 :10).

Selon Develay (1988), « la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes ». Raynal et Rieunier (2009 : 332) définissent la didactique comme « toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui ». La formation couvre ainsi deux champs de pratique. Altet, citée par Dole et De Reboul, définit respectivement les deux champs que sont la didactique et la pédagogie en ces termes :

> « Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'apprenant, domaine de la didactique, celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la pédagogie. Elle classe les diverses pédagogies en unis ou quatre types, avec toujours les mêmes cinq éléments : l'apprenant, l'enseignant, le savoir, la communication, la situation » (2014 : 43).

Par ailleurs, Springer (1996 : 69) considère que l'enseignement des langues est fortement marqué par « l'utilisation d'ensembles pédagogiques prêts à l'emploi ». Bien

souvent, en formation d'adultes, l'offre de formation est déterminée par telle ou telle méthode supposée efficace ou tout simplement à la mode.

À cause de leur importance et de leur influence sur l'enseignement, l'environnement, les possibilités des technologies et les ressources humaines de l'enseignement sont des piliers de la recherche de nouvelles méthodologies pour l'enseignement du français dans l'avenir. Cet environnement est dominé par la mondialisation des échanges et le développement des technologies de la communication. Debyser in Guillou et AUF (1998 : 390‑391) montre que cette mondialisation, qui a révélé beaucoup de manifestations, beaucoup de débats et beaucoup de rejets est un phénomène irréversible.

L'enseignement se doit de suivre la tendance et de s'adapter au contexte dans lequel il intervient. En effet, comme le souligne Altet (2010 : 75), enseigner c'est transmettre et respecter des préceptes en la matière. Ce sont là deux conceptions de l'enseignement très importantes vu qu'« enseigner c'est transmettre […], la formation vise donc l'appropriation et la maîtrise des contenus de connaissance à transmettre ». Quant à la seconde conception de l'acte d'enseigner, il s'agit de « respecter des préceptes faisant méthode […], la formation consiste à s'approprier cette méthode ». Cela signifie qu'il faut maîtriser le contenu à transmettre et savoir le faire, tout en respectant la méthode qui doit être adaptée aux situations et aux objectifs poursuivis.

Nous savons pertinemment qu'il y existe plusieurs modes d'apprentissage, mais de nombreuses études ont montré que nous apprenons plus en collaborant avec nos pairs qu'en travaillant de façon indépendante. L'apprentissage collaboratif permet en effet aux apprenants de partager des informations, des travaux ou des expériences et d'en discuter avec les autres. Pour justifier ces dires, référons-nous à la définition donnée par David W Johanson sur ce point.

> "*This type of group forms the basis for most routine uses of cooperative learning. Groups are assembled for at least one class period and may stay together for several weeks working on extended projects. These groups are where students learn and become comfortable applying the different techniques of working together cooperatively*" (David W. Johnson et Roger T Johnson, 2008: 10-33).

Comme nous venons de mentionner ci-dessus, il y a plusieurs modes et styles d'apprentissages. Ces derniers, à savoir les styles d'apprentissage, sont définis par Keefe (1979 : 4) "*as characteristics cognitive, affective and psychological behaviors that serve as*

relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment". Cela veut dire que ces styles s'apparentent à des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables pour définir la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage ». Honey (2001) en propose la definition suivante: "*Learning style as a description of the attitudes and behaviors that determine our preferred way of learning"*. Il définit ces styles comme une description des attitudes et des comportements qui détermine le moyen privilégié de l'apprentissage. Barbot (2000 : 50‑51) mentionne que le style d'apprentissage doit être respecté. Il ajoute que « l'utilisation de multimédias devrait permettre de respecter les styles d'apprentissage. Ainsi, la multimodalité de l'hypertexte donne la possibilité d'écouter ou au contraire de lire, de choisir d'imprimer une transcription, pour travailler à partir de l'écrit ». Aussi apparaît-il essentiel que les styles soient être pris en compte lors de l'enseignement/apprentissage afin d'assurer un bon résultat.

Nous pouvons donc synthétiser les définitions de la pédagogie et de la didactique en nous référant à la citation de Pothier (2003 : 16) qui précise que « la pédagogie concerne la relation éducative et les orientations générales (objectifs et méthodes) de l'éducation, alors que la didactique intervient plus spécifiquement sur les contenus disciplinaires et la manière de les faire acquérir ». Elle souligne l'existence d'une synergie entre la didactique et la pédagogie, synergie nécessaire pour considérer tous les paramètres de l'apprentissage et de l'enseignement.

4.1 Les courants didactiques

Aujourd'hui, les études et les recherches sur l'apprentissage se rencontrent ou pas sur des points communs. Elles soulignent les limites des pratiques éducatives traditionnelles et de celles plus récentes. Ces théories sont en effet très importantes car elles permettent de décrire la situation de l'enseignant et de l'apprenant face au savoir. Elles décrivent également la situation de l'enseignant face à l'application des activités. De par les nombreux facteurs définissant les situations d'apprentissage, les théories des sciences de l'éducation ont emprunté des concepts et des notions à plusieurs spécialités dont la psychologie, la sociologie et les sciences cognitives. Ces dernières, en relation étroite avec l'apprentissage des élèves, seront abordées ci-dessous.

4.1.1 Le courant béhavioriste

Beaucoup d'études et recherches ont déjà traité du béhaviorisme. Donnadieu (1998 : 41) explique ainsi que « les premiers modèles du behaviorisme reposaient sur l'établissement de liaisons entre stimuli et réponses comportementales, conçues comme des réactions. Ils s'appuyaient sur le schéma proposé par Watson et devenu classique : S (stimulus) → R (réponse) ». Le courant béhavioriste, selon Vienneau (2011: 5-59), « se préoccupe des aspects quantitatifs de l'apprentissage (le « combien » j'ai appris) et il propose divers moyens pour intervenir efficacement dans la gestion externe du processus d'enseignement-apprentissage ». Il conçoit ainsi de la sorte l'apprentissage : « cette conception dite « mécaniste » est basée sur l'association stimulus-réponse ». Cela signifie que l'apprentissage est relié aux conséquences fournies par l'environnement et défini en fonction des bonnes réponses. Ce que Mager (1975), cité par Legros, Maître de Pembroke, et Talbi (2002), exprime en ces termes: « les béhavioristes ne s'intéressent qu'aux résultats, et non aux processus cognitifs de traitement des informations ». L'enseignant analyse les réponses de l'apprenant en fonction des objectifs à atteindre.

Pothier (2003 : 17) rappelle que les hypothèses sur la façon de structurer l'acquisition des langues ont été nombreuses en didactique. En effet, « le béhaviorisme a fortement marqué les esprits et les pratiques d'enseignement, en assimilant l'apprentissage d'une langue à n'importe quel type d'apprentissage c'est-à-dire à l'acquisition d'habitudes sous la forme du fameux schéma : stimulus, réponse, renforcement ».

En ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, Rivens Mompean et Barbot (2009 : 17) affirment que le courant béhavioriste y est présent également : « l'EAO a même pendant un temps plutôt favorisé des pratiques béhavioristes, leur regain apparaît sur la Toile. En fait, les TIC sont d'excellents analyseurs des systèmes éducatifs car ils jouent comme révélateur de tensions ». Rivens Mompean (2014) souligne que le succès des réseaux sociaux « s'accompagne souvent d'un retour à des exercices de type structural et à des activités peu innovantes qui ramènent à une conception traditionnelle et béhavioriste de l'apprentissage, ce qui pose la question du caractère innovant des activités proposées ». Ce succès de fréquentation de certains réseaux sociaux ne génère pas pour autant de nouvelles méthodes d'apprentissage puisque les utilisateurs maintiennent les pratiques d'acquisition des langues selon les usages habituels.

4.1.2 Le courant cognitiviste

Vienneau (2011 : 61) voit que deux branches de la psychologie sont issues du tronc que constitue l'école cognitiviste : « le traitement de l'information, ou psychologie cognitive, et le cognitivisme développemental, ou épistémologique étude des connaissances ». Ces dernières sont des réalités obtenues par la combinaison de deux facteurs, en l'occurrence l'expérience personnelle et la relation avec l'environnement. Grosbois (2012 : 19) montre ainsi que « le fonctionnement de l'activité intellectuelle et les mécanismes mentaux qui régissent l'apprentissage sont étudiés par la psychologie cognitive ». Ces connaissances peuvent être assimilées à d'autres. Perriault (2002 : 20‑21) explique qu'apprendre revient à « assimiler de nouvelles connaissances à d'anciennes, et à accommoder son développement aux exigences de la situation ».

De leur côté Rivens Mompean et Barbot (2009 : 12) voient que nous pouvons assurer un développement de trois aspects en apprenant au pluriel « car les technologies numériques favorisent un développement cognitif, mais également social et culturel qui passe par des compétences transversales, relationnelles par exemple, qui ne sont pas strictement reliées à la discipline visée ». Pour faciliter les processus internes de l'apprentissage, le cognitivisme propose un modèle du traitement de l'information et diverses stratégies cognitives et métacognitives.

Vienneau (op.cit. 2011 : 5) résume la conception de ce courant pour l'apprentissage en ces termes : « cette conception dite "interactionniste" est basée sur les interactions entre l'apprenant et son environnement éducatif. L'apprentissage est directement lié à la capacité de traitement de l'information. L'apprentissage met l'accent sur l'élaboration de stratégies cognitives et métacognitives ».

4.1.3 Le courant constructiviste

À propos du constructivisme, Gilles (2009) souligne que « la connaissance ne résulte pas d'une simple transmission d'information mais se construit à partir de l'interprétation et de la compréhension constamment renouvelées qui s'élaborent à partir de représentations antérieures que le sujet s'est déjà forgées». Bourguignon in Lions-Olivieri et Liria (2009 : 56) considèrent le constructivisme comme la combinaison de "stratégies des connaissances ", d'une "capacité à se représenter les problèmes" et d'une "compétence", autant de concepts qui

ne sont plus considérés comme un "objet à acquérir" mais qui résulte d'une construction par le sujet. Cela signifie que le courant constructiviste part de la connaissance de l'objet pour arriver à la construction de la connaissance par le sujet.

D'un point de vue constructiviste, Vienneau (2011: 61) explique que « tout apprentissage est construit par chaque apprenant, et ce, à partir des matériaux de base que constituent ses expériences, ses connaissances et ses conceptions antérieures ». L'apprenant peut construire ses présentations en se servant de ces matériaux au moyen desquels il obtient les connaissances. La psychologie sociale du développement cognitif montre que la confrontation, ou conflit socio-cognitif, entre individus est nécessaire pour que l'interaction soit productive. Selon Perriault (2002 : 22‑23), la médiation sociale recouvre, en plus des situations de coprésence, parfois le dialogue indirect avec des partenaires absents. Tel est d'ailleurs le cas lors de l'utilisation d'un didacticiel. Ceci nous amène à parler d'un apprentissage permettant aux apprenants de collaborer, comme le préconise Henri et Lundgren-Cayrol qui définissent l'apprentissage collaboratif comme étant :

> « Une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe.» (2001 : 42-43).

Un des fondements du constructivisme est le principe de projectivité ou d'interaction sujet-objet (Le Moigne J.L, 2002 :136). La connaissance de la réalité n'a d'autre réalité que la représentation qui s'en construit. De ce fait l'interaction « (image de) objet et sujet » est constitutive de la construction de la connaissance. À ce stade, le constructivisme, d'après Legros, Maître de Pembroke, et Talbi (2002), s'appuie sur l'idée que la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu à partir de son activité perceptive sous forme de représentations mentales ou modèles du monde.

La conception de ce courant pour l'apprentissage se caractérise selon Vienneau (op.cit 2011 : 5) de la sorte : « Tout nouveau savoir s'intègre dans la structure cognitive unique de chaque apprenant, l'apprentissage est déterminé par le sujet qui apprend, en fonction de ses

expériences et de ses connaissances antérieures ». Cela signifie que l'apprentissage est considéré comme un processus de construction personnelle de la réalité.

En résumé, la pédagogie constructiviste se caractérise par son orientation vers la construction de la connaissance et non vers la transmission des connaissances. C'est à l'élève lui-même d'apprendre et de construire son propre univers à partir de son vécu et de l'état de ses connaissances ; ce n'est pas l'enseignant qui lui apprend d'où les différences entre les connaissances des élèves.

4.1.4 Le courant socioconstructiviste

Gilles (2009) explique que « le socioconstructivisme qui s'ancre au constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs ». Il précise que les auteurs évoquent des « processus interpsychiques » ainsi que des « processus intrapsychiques » plutôt que des « processus uniquement intrapsychiques ».

Certains socioconstructivistes comme Bruner, cité par Vienneau (op.cit. 2011 : 62), font également valoir l'influence déterminante qu'exerce l'environnement social et culturel sur cette entreprise de co-construction du savoir. Le socioconstructivisme est aujourd'hui considéré par plusieurs auteurs comme le « courant pédagogique prédominant ». D'après la conception de l'approche constructiviste décrite par Vygotski, la construction des savoirs se fait quand l'apprenant construit lui-même son savoir en interagissant avec son environnement tandis que la transmission des savoirs se fait de trois manières, en l'occurrence la transmission temporelle des connaissances de l'Histoire, la transmission des valeurs d'une société et la transmission du fait d'accéder au savoir (Perriault, 2002 : 19). Dans les courants constructiviste et socio-constructiviste, l'approche didactique consiste à construire un savoir avec l'aide de l'entourage de l'apprenant. (Grosbois, 2012 : 67)

Vienneau (op.cit. 2011 : 5) caractérise la conception socioconstructiviste pour l'apprentissage de la sorte : « tout savoir est co-construit par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant, l'apprentissage est déterminé par la qualité du climat d'apprentissage et les conflits socio-cognitifs vécus par l'apprenant ». Cela signifie donc que l'apprentissage est considéré comme un processus de construction collective de la réalité.

Par ailleurs, des études récentes sur l'apprentissage collaboratif grâce aux outils électroniques de communication confirment les avantages de cet apprentissage. À ce propos,

nous pouvons nous référer aux conclusions de certains pédagogues. À titre d'exemple, Stacey (1998) considère que "la construction sociale de la connaissance était favorisée par l'utilisation des technologies". Il en va de même pour Yaverbaum et Ocker (1998) qui trouvent quant à eux que : « *the perceptions of students with a technology supported collaborative environment [...] related to quality of discussions, satisfaction with the group process* ». Aussi l'apprentissage collaboratif associé à l'utilisation des TICE semble-t-il procurer une plus grande satisfaction chez les étudiants et leur faciliter la résolution de certains problèmes.

4.1.5 L'approche actionnelle

Les méthodes et outils pour apprendre et enseigner les langues sont nombreux et variés. C'est pourquoi, depuis plusieurs années déjà, nous assistons à une course à l'élaboration de nouvelles méthodes axées sur les besoins communicatifs des apprenants et la mise en place de matériels dont les caractéristiques répondent à ces besoins. D'ailleurs, le Conseil de l'Europe est le premier à encourager cette méthodologie. Les propos de Bourguignon in Lions-Olivieri et Liria (2009 : 51) confirment cela : « le CECR propose un modèle dit « actionnel » peu éloigné de l'approche dite « communicative » mais davantage ciblé sur les actions que peut faire l'apprenant avec la langue ciblée ». Rivens Mompean (2013 : 60) explique que « la perspective actionnelle vise à favoriser une utilisation active de la langue, dans une communication, au sein de laquelle l'apprenant est un acteur social ». Rosen (2006 : 23), citée par Rivens Mompean (2013 : 60-61), trouve quant à elle que l'approche actionnelle n'est qu'une variante de l'approche communicative puisque « l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible, identifiable ». Ainsi, si l'approche communicative vise à former « un étranger de passage », l'approche actionnelle vise à en faire un utilisateur de la langue et un acteur social capable de s'intégrer dans un pays.

Bourguignon in Lions-Olivieri et Liria (op.cit. 2009 : 52) ajoutent également qu'« auparavant, il était question de développer les "compétences", compréhension écrite et orale, production écrite et orale » alors qu'« aujourd'hui, il s'agit de proposer des tâches qui prennent appui sur des « activités de communication langagière », anciennement désignées par le terme "compétences" (Ibid., 52). Il apparaît donc important d'établir une distinction entre ces deux termes.

Leontiev (1981: 17‑18) définit sa théorie de l'activité comme suit: « *three-leveled hierarchical structure in which the largest unit is the activity governed by its motive. This subsumes actions governed by distinct and separate goals, which in our example are shared socially. Each action then subsumes various operations, which are governed by specific conditions* ». Cette théorie de l'action est basée sous trois niveaux : les activités, les actions et les opérations. Une activité est liée à un motif, une action à un but et une opération aux conditions nécessaires à son exécution. Nous pouvons dire que ces différents éléments constituent le noyau de l'approche actionnelle. La combinaison de cette théorie et sa dimension sociale nous permet de dire que l'approche par tâche, que ce soit par macro-tâche ou par micro-tâche, assure l'apprentissage de la langue. Nous reviendrons d'ailleurs sur les tâches et leur typologie dans le chapitre suivant. Cette approche par tâche est facilitée par l'utilisation des nouvelles technologies. En effet, ces dernières rendent plus aisée l'élaboration de macro-tâches et de micro-tâches ainsi que la communication et l'échange de documents, vu qu'elles donnent à l'apprenant le statut d'« acteur-créateur » des acteurs sociaux (Grosbois, 2012 : 84). Nous noterons également que les situations d'apprentissage qui reposent sur les technologies exigent l'existence d'une articulation entre l'individuel et le collectif permise par les tâches, qu'elles soient réalisées en présentiel ou à distance.

Par ailleurs, le travail des apprenants sur Internet conduit à privilégier une approche par l'action comme celle décrite par Puren (2004c: 8). En effet, « l'utilisation d'Internet par les élèves, par exemple, oriente fortement vers une approche par l'action puisque ceux-ci, avant même d'allumer les ordinateurs, doivent savoir, pour décider où aller chercher quels documents, comment les sélectionner et comment les utiliser, ce qu'ils ont à faire.» Afin de mettre en lumière les principales caractéristiques de la perspective actionnelle, nous présenterons un tableau comparatif proposé par M.J Barbot (2000). Ce Tableau 17) met en parallèle les principales notions des méthodologies actionnelles qui se basent sur le modèle expérimental/constructiviste et le modèle behavioriste traditionnel.

Modèle behavioriste traditionnel	**Modèle expérientiel / constructiviste**
Représentation de l'enseignement comme la transmission de connaissances ; accent mis sur l'enseignement	**Représentation de l'enseignement** comme appropriation du savoir : accent mis sur l'apprentissage et interactions
Relation éducative de pouvoir : accent mis sur l'autorité de l'enseignant	**Relation éducative :** responsabilité partagée ; l'enseignant encourage et valorise
Rôle de l'enseignant cours en position magistrale, classe homogène, individualisme	**Rôle de l'enseignant** faciliter l'apprentissage, proposer des situations-problèmes, pédagogie du projet
Rôle de l'apprenant : récipient passif, récompense ; compétition entre étudiants	**Rôle de l'apprenant** participation active, travail par groupes, coopérativité et interactions ; prise de décisions et responsabilités
Représentation du savoir : présenté comme certain, applicable, peut être défini en bonnes et mauvaises réponses ; séparation en disciplines étanches	**Représentation du savoir** construction personnelle du savoir ; identification des problèmes : relativité et interdisciplinarité
Conception du programme : statique, contenus prédéterminés, découpes en niveaux hiérarchiques	**Curriculum** dynamique, organisation plus souple, ouverture négociable en fonction des objectifs
Situation d'apprentissage : savoir les faits, les savoir-faire, accent mis sur les contenus et la production	**Situation d'apprentissage** orienté sur le processus ; savoir-faire, auto-évaluation, savoir-faire communicatifs, maîtrise stratégique
Contrôle du processus : enseignement structuré par l'enseignant	**Contrôle du processus** : prise en charge progressive des opérations de l'apprentissage par l'apprenant
Motivation externe : éphémère, liée à des facteurs extérieurs, sanction et récompense	**Motivation interne** : cognitive, plaisir d'apprendre et de voir ses progrès, dynamique liée à l'implication et à la responsabilisation
Évaluation sommative, orientée sur la production et par rapport à une norme comme verdict	**Évaluation formative,** orientée sur le processus, possibilité remédiation, explication des critères et développement de l'auto-évaluation

Tableau 17: Tableau comparatif des notions des méthodologies actionnelles.

Source (Barbot, 2000).

Ce tableau propose des contributions spécifiques pour rendre compte de l'enseignement/apprentissage de chaque modèle.

Le modèle béhavioriste attribue à l'enseignant un statut de détenteur de savoir ayant un rôle académique. Quant à l'élève, son rôle est d'écouter attentivement afin d'assimiler les explications du professeur. Le mode d'enseignement d'une langue étrangère est fondé sur une approche où l'apprentissage se passe de façon mécanique et au moyen de répétitions menant à

des réponses formelles et conditionnées. L'importance est accordée au travail sur les items sélectionnés et jugés essentiels pour atteindre un niveau plus élevé en compétence linguistique. Pour ceci, une description systématique des comportements terminaux est privilégiée.

En ce qui est du modèle expérimental, la prise en compte de la pertinence fonctionnelle des variations est assurée. L'enseignement-apprentissage, selon ce modèle, est plus efficace quand l'acquisition des éléments linguistiques se fait en situation.

Bien que située dans une continuité avec l'approche communicative et loin d'être une nouvelle méthodologie, la perspective actionnelle représente une nouvelle "*configuration didactique*" (Puren, 2006 : 37). Elle est conforme aux exigences linguistiques des apprenants européens de langues étrangères.

Elle démontre l'importance de la notion d'authenticité, non seulement dans la collecte des documents authentiques, mais aussi dans les interactions en classes et dans les situations d'enseignement/apprentissage. Cette recherche de l'authenticité s'explique par la volonté d'ancrer le savoir dans le réel. Les actes de paroles sont ainsi inscrits dans des actions en contexte social, ce qui leur donne tout leur sens.

Comme cela est déjà précisé précédemment, à plusieurs reprises, l'apprenant est appelé fréquemment à devenir un "acteur social" qui pratique la langue cible par l'intermédiaire de la réalisation d'actions collectives à dimension sociale et avec des étrangers. Puren parle de « perspective co-actionnelle » pour définir ce type d'approche.

Dans cette manière de faire, l'attention n'est plus portée sur les réalisations individuelles mais plutôt sur les réalisations du groupe. On se focalise avant tout sur les savoir-faire que l'apprenant devra mettre en pratique par le biais des tâches.

L'approche actionnelle lie étroitement le quotidien des apprenants à leur apprentissage de la langue. Elle vise à établir un parallèle entre les supports authentiques et les situations de leur vie réelle.

De par les nombreuses ressources que permet d'exploiter cette perspective actionnelle, une nouvelle dynamique de classe se met en place, une dynamique dans laquelle les interactions, la collaboration et la production via des supports variés, authentiques et socialement contextualisés rendent la classe plus animée et plus vivante. Selon le CECR

(2001:15), l'approche actionnelle permet de travailler diverses compétences. Ce schéma récapitule ces dernières (Cf. Schéma 1).

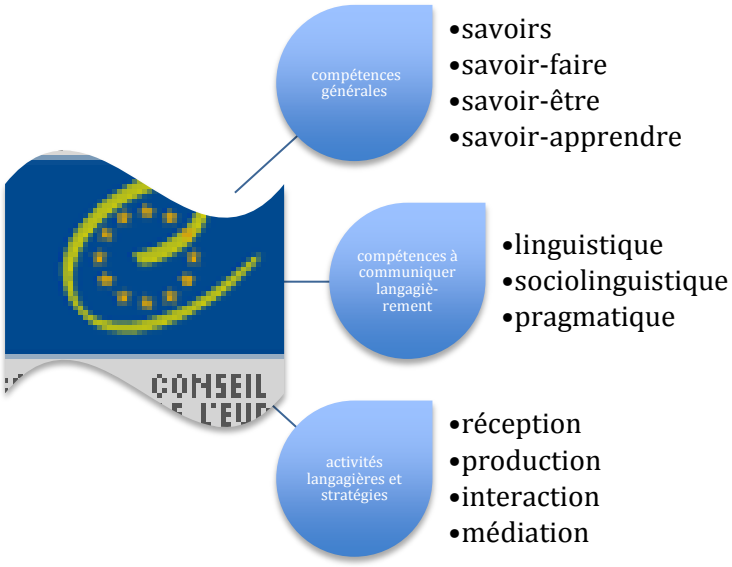


Schéma 1: Diverses compétences du CECR. Source CECR (2001).

Il est à noter que la relation entre ces compétences est définie par la nature de la tâche qui peut comporter, ou pas, une composante langagière.

4.1.5.1 "Tâche" dans la perspective actionnelle

La mise en place des "tâches" s'inscrit dans une logique de projet. Elle représente le caractère innovant et évolutif de la perspective actionnelle. En effet, cette manière de faire exige des apprenants de l'habilité puisqu'ils doivent être capables de produire les mêmes actions et interactions dans la société.

David Nunan (1989 : 10), dans son ouvrage *Designing tasks for the communicative classroom*, a donné sa définition du concept de la tâche, dont l'équivalent anglais est *task* « *Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* ». Nous trouvons que sa définition rejoint les principes de l'approche communicative.

Quant au CECR (2001 : 16), il définit la tâche comme étant « toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un

problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Puren (2004a : 15) en propose la définition suivante : un tâche est une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage.»

Interagir, réfléchir, organiser, questionner, corriger, s'auto-corriger, etc. tel est le processus que requiert la réalisation d'une tâche par un apprenant. Il s'agit donc de devenir un acteur social agissant et interagissant avec et sur l'autre dans un cadre collectif. Le chapitre 7 du CECR, consacré à la tâche, attribue à la tâche les caractéristiques suivantes.

> « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » et « Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable.» (CECR, 2001 : 121)

C'est ainsi que, dans la première définition, le CECR rapproche la notion de tâche de celle d'activité, les mettant toutes deux sur un même plan tandis que dans la deuxième, il établit une distinction entre la tâche et l'exercice. L'exercice serait un travail sur les formes sans aucun recours au sens tandis que la tâche est l'utilisation d'une langue dans un contexte.

Le CECR reprend la notion de "tâche" précédemment développée par les Anglo-saxons dans les années 80, notamment par David Nunan dans son ouvrage *Task Based language Learning* en 1989. Il y définissait alors la tâche comme une « partie du travail de classe qui fait que les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme ».

Il introduit néanmoins une distinction entre trois types de tâches :

- ✓ Les tâches proches de la vie réelle qui traduisent les besoins des apprenants en dehors de la classe.
- ✓ Les tâches pédagogiques communicatives basées sur l'engagement des apprenants et dans lesquelles il s'agit « d'un faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu dans la langue cible.
- ✓ Les tâches de pré-communication pédagogique composées d'activités linguistiques et de travail sur les formes.

Nunan (1989 : 10‑11) décrit les composantes de la tâche comme « une certaine forme de données qui peut être verbale (par exemple un dialogue ou un texte) ou non verbale (par

exemple une séquence d'images) et une activité qui est en quelque façon dérivée de l'entrée (Input) et qui énonce ce que les apprenants ont à faire par rapport à l'entrée. La tâche a également, implicitement ou explicitement, un objectif et comprend les rôles des enseignants et des apprenants ». L'illustration ci-dessous (Cf. Schéma 2) nous permet de constater que la tâche est au centre des composantes au point de devenir le centre de gravité de toute la conception du processus d'enseignement/apprentissage (Puren, 2004a : 14).

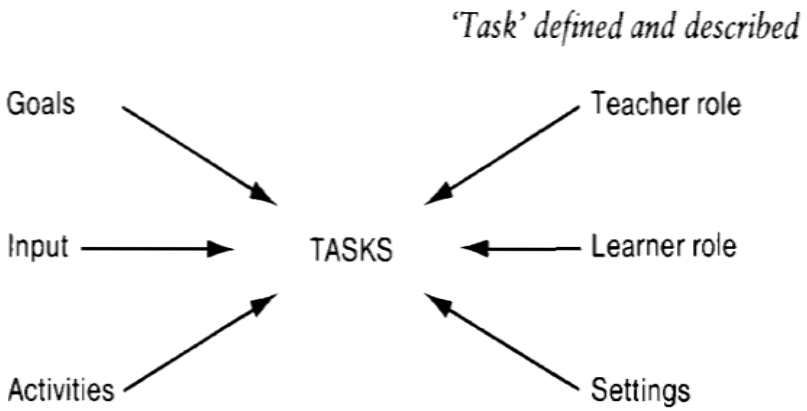


Schéma 2 : Les composantes de la tâche. Source Nunan (1989 :11)

Il existe selon Puren (2002) deux types de tâches avec différentes orientations : des tâches complexes s'inscrivant dans une logique de projet et des tâches courtes et emboîtées à l'intérieur d'une tâche complexe. Ces tâches peuvent être orientées selon les opérations cognitives de l'apprenant soit vers la langue, la communication, le produit, l'action et/ou la procédure.

Quant à Bérard (2009 : 41-42), elle classe les tâches en fonction des domaines et des objectifs visés: tâches de base, tâches de conceptualisation, tâches de modification et tâches discursives.

D'après J-P Narcy-Combes (2009), *« une tâche est une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière»*. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage et permet une évaluation ou une information critique personnalisée.

Soulignons par ailleurs que "la gestion du sens" est une expression clé qui met en avant l'importance de la concentration sur la compréhension plutôt que sur les formes utilisées durant les échanges. Les interactions, appelées procédés *top down,* sont le déclenchement de la procéduralisation des savoirs. Dans cette optique, il est moins important de connaître les règles par cœur. De plus, les tâches peuvent être modifiées selon le niveau des apprenants. L'enseignant a également la possibilité de fournir aux apprenants l'input, ce qui va leur faciliter la tâche et les motiver.

La motivation et l'engagement, éléments importants pour la réalisation d'une tâche, seraient liés à l'authenticité de cette dernière. L'apprenant mettra en avant, pour résoudre une activité, ses compétences, ses expériences ainsi que ses intentions.

Comme Narcy-Combes (2005), Ellis (2003 : 16) distingue deux types de tâches : les macro-tâches (*unfocused tasks*) et les micro-tâches (*focused tasks*).

> "*Unfocused tasks [...] may predispose learners to choose from a range of forms but they are not designed with the use of a specific form in mind. In contrast, focused tasks aim to induce learners to process, receptively or productively, same particular linguistic feature, for example, a grammatical structure. Of course this processing must occur as a result of performing activities that satisfy the key criteria of a task, i.e. that language is used pragmatically to achieve some on-linguistic outcome. [..] Focused tasks, then, have two aims: one is to stimulate communicative language use (as with unfocused tasks), the other is to target the use of a particular, predetermined target feature*."

Ces deux types de tâches permettent comme le mentionne Macré (2013 : 110) l'individualisation de la formation et une focalisation de l'attention sur certains aspects langagiers. Ces micro-tâches ont deux objectifs : le premier est de stimuler la langue communicative (comme macro-tâches), le second est de cibler l'utilisation particulière d'un objectif prédéterminé.

4.1.5.2 Macro- tâche

Guichon (2006 : 80) définit la macro-tâche comme une « unité d'activité d'apprentissage signifiante » ou un « projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral ».

Liée aux pratiques sociales et aux actions de la vie réelle, la macro-tâche est qualifiée de "réaliste" (Narcy-Combes, Op.cit. : 2009) et se définit (Demaizière et Narcy-Combes,

2005) « *comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer* ».

Elle peut être réalisée en groupe ou individuellement et *« conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire »* ce qui produira des interactions permettant à l'apprenant une prise de conscience *« d'un écart ou d'un blocage (ou de créer des séquences potentiellement acquisitionnelles SPA)* ».

Pour la création de ces SPA, les macros-tâches dépendent aussi des micro-tâches qui apportent un soutien aux apprenants quant à leurs besoins sur les formes de la langue cible.

4.1.5.3 Micro-tâche

Une micro-tâche, bien qu'elle soit moins réaliste que la macro-tâche, permet à un apprenant d'acquérir les quatre compétences (CO, CE, PO, PE), de repérer et comprendre les formes de la langue et de développer des stratégies. Selon Guichon (2006 : 79), la micro–tâche « est une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique sur lequel l'apprenant sera amené à se concentrer ».

Acquérir cet ensemble de compétences permettra à l'apprenant d'interagir au sein de la classe (interactions) et d'organiser les contenus qui sont motivés par la macro-tâche.

Dans sa thèse *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité - Opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur,* Nicol-Benoit (2004) affirme qu'« *une compilation de micro–tâches permet d'alimenter une macro–tâche* ».

4.1.5.4 Organisation d'une tâche

Selon Narcy-Combes (op.cit : 2009), il existe quatre phases pour l'organisation d'une tâche. Nous les citons ci-dessous.

> *<u>Phase 0 :</u> Il s'agit d'une macro-tâche réaliste qui permettra une prise de conscience des obstacles mais aussi une création de besoins relais.*
> *<u>Phase 1 :</u> Par le biais d'une tâche fermée, cette dernière est une phase de sensibilisation ou de rappel. Il est question d'une remise en place d'un savoir phonologique, morphosyntaxique, lexical, etc.*
> *<u>Phase 2 :</u> Sous forme de micro–tâche, cette phase est une pratique contrôlée et individuelle dans laquelle l'apprenant va tenter de produire soit à l'oral soit à l'écrit.*

<u>Phase 3 :</u> Retour à une micro–tâche avec un passage à la production langagière explicite.

Demaizière et Narcy-Combes (2005: 7) montrent que :

> « Dans un dispositif où cohabitent macro-tâche et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie «réelle», et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entrainement spécifique (micro-tâches) ».

4.1.6 Le connectivisme

Le connectivisme est un concept développé par Georges Siemens et Stephen Downes qui proposent de revisiter la question de l'apprentissage à l'ère du numérique et dans un monde en réseaux. Le texte fondateur, *A Learning Theory for the Digital Age* (Siemens, 2004), considère l'apprentissage comme un processus de connexions, au sens large du terme, qui englobent les connexions neuronales, les connexions entre les hommes, les ordinateurs, mais aussi l'interconnexion entre les différents champs de savoirs. L'idée centrale tourne autour de la notion de réseaux dans une vision systémique de l'apprentissage.

Pour Siemens (Glossaire Capitypa : 2016), le savoir est davantage un flux qu'un produit. La multiplication des connaissances et le développement des technologies nous donnent accès à beaucoup plus de connaissances que ce que nous sommes capables de traiter. Selon cet auteur, derrière le chaos apparent des connaissances, il existe un ordre et un sens à découvrir. Les questions relatives au contenu du savoir à acquérir et aux méthodes d'apprentissage sont complétées par la question du lieu où rechercher la connaissance. Par ailleurs, Simens (2014) souligne que la capacité à évaluer ce qui doit être appris, l'aptitude à sélectionner les informations pertinentes à acquérir, en fonction des connaissances initiales, serait une méta-compétence nécessaire pour que s'engage l'apprentissage.

L'apprentissage serait ainsi le processus de création de connexions et de développement de réseaux, les connexions s'effectuant à différents niveaux, en l'occurrence neuronal, cognitif, conceptuel et social.

Le connectivisme est l'intégration des principes explorés par le chaos, le réseau, la complexité et l'auto-organisation des théories. Il est motivé par l'idée que les décisions reposent sur des fondations qui changent rapidement.

Parmi les principes du connectivisme, nous pouvons citer l'apprentissage et la connaissance ; ils reposent principalement sur la diversité d'opinions. Cet apprentissage est perçu comme un processus de connexion spécialisé de nœuds ou de sources d'information. L'apprentissage peut être accompli grâce à des appareils électroniques. Tout comme, il est primordial de développer et d'enrichir les connexions pour permettre un apprentissage continu.

Simens (2004) souligne également que «*Connectivism also addresses the challenges that many corporations face in knowledge management activities. Knowledge that resides in a database needs to be connected with the right people in the right context in order to be classified as learning* ». Le connectivisme prend également en considération les défis que de nombreuses entreprises doivent relever lorsqu'elles sont confrontées à des activités de gestion des connaissances. Ces connaissances répertoriées dans une base de données doivent être connectées aux bonnes personnes, dans le bon contexte, pour être classées comme l'apprentissage. Tout comme, les connaissances réunies dans une base de données doivent être facilement accessibles aux apprenants et adaptés à l'apprentissage visé.

4.2 Méthodologies pour l’enseignement des langues

Puren (1988 : 17) définit une méthode comme étant l'ensemble de procédés et des techniques ayant pour but de susciter chez l'apprenant un comportement ou une activité déterminée. Il est à noter que chaque méthode a des données permanentes car « elle se situe au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignant des langues vivantes étrangères ». Ainsi, on peut dire qu’une méthode tend à permettre un réemploi ce qui est appris, à faire imiter, à faire accéder au sens et à faire répéter. Depover, Giardina, et Marton (1998 : 36) la définissent ainsi : « la méthode, c'est l'ensemble des démarches, des cheminements ordonnés et rationnels, fixant le mode d'intervention ».

Quant à la méthodologie, elle est définie par Galisson et Coste (1976 : 342) comme un ensemble cohérent de procédés, de techniques et de méthodes « 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. La méthodologie de l'enseignement des langues est une discipline charnière qui prend appui sur la linguistique, la psychologie, la pédagogie, la sociologie et la technologie ».

Puren (op.cit 1988 : 17) décrit les méthodologies comme « des formations historiques relativement différentes les unes des autres parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes ». Cela veut dire qu'il est nécessaire de déterminer l'objectif, qu’il soit pratique, culturel ou formatif, auquel on donne la priorité dans l'enseignement des langues. On peut certes privilégier la langue parlée ou la langue écrite pour les trois objectifs fondamentaux, mais cela va dépendre des situations et des contenus à réaliser dans le cadre de ces activités langagières.

Plusieurs recherches en psycholinguistique, en psycho-sociologie, en psycho-anthropologie ou encore en neurolinguistique ont été réalisées sur l’usage de la langue ainsi que sur ses contraintes relationnelles et sociales, d’où l’existence de la notion de « champs ». Les "Sciences" dites "du langage", selon Chini (2009), traitent des diverses facettes de ces disciplines et contribuent aujourd’hui, de façon simultanée et complémentaire, à l’évolution de la didactique vers une approche plurilingue et pluridisciplinaire. Le croisement de ces disciplines serait en effet le fil conducteur de l’appréhension d’une nouvelle perspective, à savoir la perspective actionnelle qui s’inscrit dans le « cadre d’une Europe élargie ».

Claude Germain (1993 : 143) décrit deux méthodes que nous ne pouvons pas occulter étant donné qu'elles ont contribué depuis leur apparition jusqu'à ce jour à faire évoluer la didactique. La méthode audio-orale et la méthode SGAV (Structuro-globale- audio-visuelle) regroupent des méthodologies qui se basent à la fois sur les aspects linguistiques de la langue et sur ses aspects psychologiques. Nous aborderons avec plus de détails cette question ultérieurement.

4.2.1 Les implications psycholinguistiques

Les recherches actuelles en psycholinguistique autour de l'acquisition d'une langue prennent appui sur la psychologie cognitive, mettant de côté le behaviorisme. La notion de « structure cognitive », élaborée par Jean Piaget en 1956, retient toute l'attention des didacticiens d'aujourd'hui. À titre d'exemple, cette notion est mentionnée sous le nom de « constructivisme » par Barbé et Courtillon (2005) dans « *Apprentissage d'une langue étrangère et seconde : Parcours et stratégies de formation* ».

Dans ce même ouvrage, ces auteurs distinguent deux aspects de l'acquisition d'une seconde langue : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est « la façon dont un individu interprète l'environnement en reliant l'expérience à sa structure cognitive » alors que l'accommodation « est la modification de la structure cognitive à partir de l'expérience ».

En outre, les auteurs réaffirment l'idée que le sujet construit ses données à partir de ses perceptions, confirmant ainsi que l'apprentissage passe par les tâches et qu'« il ne peut donc y avoir apprentissage sans activités de l'apprenant ».

Clément (2004 : 145) quant à lui rejoint Ingvaldsen et Whiting sur la pertinence des concepts issus de la théorie des systèmes dynamiques. Selon l'auteur, *« les modèles dynamiques non-linéaires peuvent nous aider à comprendre la variabilité comportementale. Celle-ci trouverait son origine dans les propriétés dynamiques des systèmes complexes que sont les organismes vivants en interaction avec leur environnement* ».

D'après J.P.Narcy-Combes et Patrick Doucet (Validation théorique et évaluation), ces modèles sont « *basés sur des micro tâches ou items isolés* » qui permettent, selon Madelain, cité par Clément, (2004: 143), *« des avancées conceptuelles et empiriques dans des domaines tels que la cognition »*.

4.2.2 Les implications sociolinguistiques

Dans l'approche communicative, il s'agit de prendre une position où l'agir est primordial. Le rôle de l'apprenant subit un changement puisque le mot « élève » s'efface pour laisser place à un « acteur social » appelé à agir face à des situations bien précises. La variation langagière est libre et définit elle-même les pratiques pour telle ou telle opération de communication.

Cette conception de l'enseignement/apprentissage des langues est abordée en 1962 dans l'ouvrage de Austin qui explique qu'« un énoncé linguistique n'est pas seulement constatif, doté d'un seul sens (vrai ou faux), mais il est aussi performatif (*to perform*, en anglais) et son énonciation peut prendre une valeur d'acte » (Segretain, 2011).

Ce même sociolinguiste distingue trois types d'actes d'énoncés : l'acte locutoire, à savoir celui de prononcer l'énoncé, l'acte illocutoire qui exprime l'intention du locuteur et l'acte perlocutoire qui produit par l'énoncé un effet sur l'auditoire.

Narcy-Combes in Bertin et al. (2012) présente une perception de la langue qui l'assimile à une technologie, comme mentionné par Simondon (1958) et Auroux (1998), et à une action, comme affirmé par Austin (1962) et repris par Searl (1969). Ces différentes perceptions de la langue tendent toutes à démontrer qu'elle est composée de savoirs déclaratifs, de savoir-faire ainsi que de savoir-être.

Dans le premier article proposé dans *« l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point »* intitulé *« Lecture du cadre : continuité ou rupture ? »*, Richer (2009 b) insiste sur l'importance des genres de discours dans la précision d'une tâche. Les activités langagières donnant primauté au sens et faisant appel à « la dimension cognitive des processus langagiers » permettent de « délimiter le contenu des tâches ».

Selon le même auteur et dans le même article, il rappelle la répartition des genres de discours proposés par D. Maingueneau (Ibid). Ces derniers nous permettront de comprendre quel genre de production seraient amenés à produire les apprenants et par le biais de quel type de tâche.

> - Genre très contraint socialement, qui appelle les genres institués de mode (1) :
>
> qui ne sont pas ou peu sujets à variation. Les participants se conforment strictement à leurs contraintes (…). Ils sont caractérisés par des formules et des schèmes compositionnels pré-établis sur lesquels s'exerce un fort contrôle.

-Genres institués de mode (2) :

(…) genres pour lesquels les locuteurs produisent des textes individués, mais soumis à des cahiers des charges qui définissent l'ensemble des paramètres de l'acte communicationnel (…). Ils suivent en général une scénographie préférentielle, attendue, mais ils tolèrent des écarts, c'est-à-dire des scénographies plus originales.

-Genres institués de mode (3) :

Pour ces genres, il n'existe pas de scénographie préférentielle : savoir que tel texte est une affiche publicitaire ne permet pas de prévoir à travers quelle scénographie il va être énoncé. Il est de la nature de ces genres d'inciter à l'innovation.

À partir de ces trois genres, Richer explique que le genre de mode (1), très codifié, laisse « peu de place à la créativité ». Quant au mode (2) et (3), « ils reposent sur un dosage entre contraintes plus ou moins forte et créativité ».

Enfin, Babault (2006 : 189) souligne que la sociolinguistique « peut intervenir en amont des pratiques didactiques, dans des opérations de formation des enseignants, de préparation de programmes d'études, etc ». Elle a également son effet sur les connaissances et le savoir-faire transmis aux apprenants des langues.

4.2.3 Les implications didactiques

Depuis 1900, les didacticiens se sont impliqués dans l'analyse de types de stratégies mises en œuvre entre « l'input » et « l'intake » des données didactiques. Les deux stratégies qu'ils prônent seraient d'un côté les stratégies inconscientes et automatiques et de l'autre les stratégies conscientes, volontaires, contrôlées et contrôlables. Les premières sont liées aux stratégies perceptuelles, mémorielles et sémanticopragmatiques.

En d'autres termes, les stratégies inconscientes sont liées à la mémoire, à la perception et aux représentations attachées à la culture concernée. Les secondes sont les stratégies métalinguistiques et sémanticopragmatiques qui seraient un appui pour la gestion des systèmes.

Barbé et Courtillon (2005: 91) expliquent que le débat actuel se focalise surtout sur la notion d'automatisation, évoquant « le passage de la conscience à la non-conscience » dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils citent Gaonac'h (1987) qui affirme que « l'utilisation d'une langue étrangère est plus efficace si elle passe par une certaine automatisation ».

Selon ce même auteur, « en didactique, l'idée est répandue qu'il est utile de mettre en œuvre un certain nombre de mécanismes de base au début de l'acquisition du langage ».

D'autre part, d'après Danielle Bailly (1984), cité dans le même ouvrage, « une tâche ne peut être réalisée que dans des conditions où les contraintes de traitement ne dépassent aucun des deux niveaux d'apprentissages déclaratif et procédural ».

Comprendre ces deux processus par les enseignants serait un atout pour aider les apprenants à automatiser les nouvelles règles et connaissances, les exploiter pour progresser, pour résoudre les tâches données et pour finalement s'auto-évaluer. Ainsi, les entrées et l'enseignement relèvent de l'aspect pratique et l'apprenant se positionne comme « acteur social ».

D'un point de vue didactique, Daniel Gaonac'h (2006) précise les manifestations qui peuvent découler des activités mentales complexes :

- la nature des processus mis en œuvre dans le cadre d'une activité mentale déterminée peut varier sensiblement en fonction du sujet et de la situation.
- ces variations d'ordre stratégique peuvent conduire à des variations dans le mode d'articulation des processus au cours de leur déroulement, certaines étapes du traitement pouvant nécessiter une attention plus spécifique en raison de déficits du sujet ou de contraintes particulières de la tâche.

L'intelligence humaine, aussi complexe soit-elle, demeure toutefois adaptable. En fonction des situations auxquelles les personnes sont confrontées dans la vie réelle, elles mobilisent des schèmes pour résoudre les problèmes rencontrés. Dans l'approche actionnelle, il s'agit de mettre en pratique ce système en mettant l'apprenant dans des situations privilégiant l'action. Résoudre une tâche plus ou moins complexe lui permettra, d'une part, d'élargir son champ de compétences et, d'autre part, de se familiariser avec celle-ci afin de la résoudre.

4.3 Les méthodologies

Plusieurs méthodes et méthodologies ont été utilisées pour l'enseignement des langues anciennes ou vivantes. Ces dernières se sont progressivement développées et ont évolué selon l'époque et selon les exigences des apprenants. Pour connaître les objectifs et les raisons du choix de ces méthodes et de ces méthodologies, nous aborderons ce point ci-dessous en nous appuyant sur les travaux de Puren.

4.3.1 La méthodologie traditionnelle

Comme son appellation l'indique, la méthodologie traditionnelle est la plus ancienne. Elle est apparue pour répondre un nouvel objectif, un objectif formatif. Les premiers véritables manuels de langues vivantes étrangères sont constitués de cours de grammaire, c'est-à-dire l'enseignement théorique et la traduction d'application. Les cours traditionnels à objectif pratique maintiennent l'articulation entre les méthodes de grammaire et celles de traduction. Depuis cette époque-là et jusqu'à nos jours, les auteurs des livres pédagogiques prennent en considération trois principes.

Le premier principe qu'évoque Puren (2012 : 28‑29) consiste à « prendre en compte les capacités, les intérêts et les besoins des apprenants. Ils sélectionnent les contenus thématiques dans le monde concret des apprenants. Ils progressent du connu à l'inconnu et du facile au difficile. Ils présentent par la suite des contenus linguistiques dans des textes suivis authentiques ou fabriqués dans des phrases complètes. » D'après cela, nous pouvons remarquer que ces idées exigent une démarche inductive, démarche que nous expliciterons ultérieurement, et la gradation des contenus lors de l'enseignement de la grammaire.

Le deuxième principe exige des auteurs de méthodes de faire appel aux facultés d'appréhension directe des apprenants par les sens. Le troisième principe souligne la nécessité de solliciter en permanente l'attention des apprenants lors du déroulement de l'activité, principe qui privilégie la méthode socratique, c'est-à-dire le discours oral professeur-apprenants qui, toujours selon Puren (1988 : 39‑40), est la forme discursive préférée en classe. Les progrès de l'industrie, du commerce ainsi que la demande de maîtrise des langues vivantes étrangères augmentent et exigent la multiplication des ouvrages didactiques d'enseignement, appelés par Puren (Ibid : 62) "cours traditionnel à objectif pratique".

Dans une communication donnée lors du colloque annuel d'ADEAF en 2004, Puren (2004 c) ajoute que « dans la méthodologie traditionnelle, le titre et l'unité de la « leçon » étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence, auquel on empruntait par conséquent comme principe de distribution ». Dans cette méthodologie, nous pouvons trouver d'autres méthodes d'enseignement de la grammaire telle que la méthode grammaire/traduction qui s'articule comme suit.

> " La première année […] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas, les leçons les feront mieux comprendre et les inculqueront plus profondément."(Puren op.cit. : 50)

Nous ferons remarquer que, en Irak, la plupart des enseignants de français, surtout ceux des collèges et des lycées, appliquent cette méthode. Ils accordent une grande importance à l'enseignement de la grammaire par rapport aux autres matières. D'ailleurs, les sujets d'examens contiennent un grand nombre de questions grammaticales.

Cette méthode-ci est celle suivie par tous les manuels scolaires du XIX^{ème} siècle où les traductions d'application de règles conservent une importance capitale. Ces méthodes commencent par le programme grammatical de chaque niveau et recourent à la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage. Martin Hartmann démontre, à ce propos, dans une enquête sur l'enseignement que « partout l'enseignement des langues vivantes a une tendance à prendre un caractère grammatical. Il s'empare partout spontanément des procédés pédagogiques des langues classiques; il procède par des exercices de déclinations, de conjugaisons, d'assemblage de mots, de thèmes, de version, etc.». (Ibid. : 52)

La méthodologie d'enseignement des langues vivantes est donc influencée par la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes. Comme le montre Puren (Ibid. : 61), cette influence est un phénomène capital car celui-ci est lié au problème fondamental de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans « le système éducatif dont le haut degré d'intégration pédagogique correspond au faible degré d'intégration de la méthodologie traditionnelle scolaire. Ces deux phénomènes expriment la résistance de la méthodologie traditionnelle dans l'enseignement scolaire avant et après 1902. »

4.3.2 La méthodologie directe

Puren (2004c, 55) souligne que « le passage de méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, c'est aussi le moment où le centre de gravité de la leçon bascule de la règle ou du paradigme grammatical au texte.»

L'essentiel, dans l'enseignement des langues, c'est que tout aboutisse à la parole vivante, qui est à la fois le but, le moyen et le centre de toute la méthode. Une telle vision marque le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui refuse l'intermédiaire de la langue maternelle des apprenants. L'apparition de la méthodologie directe marque particulièrement le moment où la priorité donnée auparavant à la grammaire/traduction se trouve donnée à l'oral.

Le terme de méthodologie directe apparaît pour la première fois dans l'insertion de 1901 que Georges Leygues, à l'époque ministre de l'Instruction publique, a signée. Cité par Puren (Op.cit. 1988 : 97), il explique qu'« au temps où nous vivons, au XX^{ème} siècle, la pénétration de toutes les notions, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science et aussi par la guerre font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères.»

Cela reflète les raisons idéologiques, économiques et militaires, qui ont sous-tendu l'évolution des besoins sociaux et ont renforcé le désir d'ouverture sur le monde. D'un point de vue pédagogique, cela s'est traduit pour l'enseignement des langues étrangères par un enseignement *a posteriori* de la grammaire, ce qu'on appelle la démarche inductive, et par la suppression de la méthode de la traduction et des listes de mots. Ainsi, la méthode directe se réclame de méthode naturelle, qui se repose sur l'empirisme, tandis que la première ordonne les notions enseignées. La méthode naturelle sert à justifier dans la méthodologie directe l'ensemble de ses grands constituant, le noyau dur de cette méthodologie, qui sont les méthodes directe, active et orale dont l'application simultanée nécessite le recours aux autres méthodes complémentaires telle que les méthodes interrogative, intuitive, imitative et répétitive (Ibid. :106). Pour ce qui est des méthodes directe et intuitive, l'enfant accède au sens directement en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre.

La méthode active renvoie quant à elle à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement. L'enfant apprend à parler en parlant; le besoin, l'intérêt et le plaisir sont le moteur de cette activité.

Avec la méthode imitative, l'enfant apprend en imitant les sons avant de les comprendre alors qu'avec la méthode répétitive, les formes linguistiques se gravent dans l'esprit grâce à un réemploi permanent et intensif. Godart (Ibid. :159) considère que « la répétition est le principe essentiel de la méthode directe », c'est-à-dire qu'on comprend en devinant, qu'on apprend en imitant et qu'on retient en répétant.

Avec la méthode orale, la seule réalité linguistique qui reste pour l'enfant est audio-orale; elle renvoie aussi à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement.

Les méthodologues directs considèrent la démarche inductive comme essentielle parce qu'elle s'oppose à la démarche déductive de la méthodologie traditionnelle.

4.3.3 La méthodologie active

À partir des années 1920, beaucoup de méthodologues ont réfléchi à de nouvelles méthodes d'enseignement, méthodes d'enseignement qui ont été remaniées, révisées et discutées pendant près d'un demi-siècle. Parmi elles, nous retrouvons la méthodologie active, appelée également méthodologie active, mixte ou éclectique (Puren Ibid. : 217). Cette méthodologie conserve certains procédés et techniques et respecte certains grands principes : elle se distingue par sa volonté de cohérence et d'originalité. Son apparition est considérée comme une anomalie monstrueuse dans le cadre d'une Histoire dont la trame peut être illustrée comme une succession de révolutions radicales et décisives.

La méthodologie active se caractérise par son éclectisme technique qui ne modifie pas le noyau dur de la méthodologie directe, mais introduit des variations dans ses composantes. Ces variations sont : l'assouplissement des méthodes orales, l'assouplissement de la méthode directe et la valorisation de la méthode active. Le texte écrit comme support et les exercices de réemploi prennent une importance qu'ils n'avaient pas dans la méthodologie directe. L'essentiel des acquis directs est donc préservé dans la méthodologie active et l'on comprend pourquoi certains méthodologues directs considèrent cette nouvelle méthodologie comme une méthodologie directe "assoupli ou complétée", allant même jusqu'à parler d'"auxiliaires" à propos des procédés et techniques traditionnels réintroduits dans la méthodologie active. (Ibid. : 223)

La véritable rupture entre la méthodologie directe et la méthodologie active réside dans son orientation générale, elle se dote d'un nouvel esprit ou d'une nouvelle philosophie qui intègre quatre éléments essentiels, à savoir la volonté d'intégration, le pragmatisme,

l’éclectisme et le réformisme. Une telle volonté amène les méthodologues actifs à revendiquer dans l'enseignement des langues vivantes étrangères un équilibre entre les trois objectifs formatif, culturel et pratique.

Le pragmatisme spécifique à la méthodologie active justifie le maintien d'un système de formation professionnelle duquel est exclu tout contenu pédagogique théorique au profit d'une formation sur le tas. (Ibid. : 226)

Les méthodologues actifs se veulent essentiellement des réformistes : l’ouverture aux innovations techniques s'accompagne chez eux d'un souci de sauvegarder les objectifs et les principes fondamentaux de la méthodologie active.

4.3.4 La méthodologie audio-visuelle

Les années 60 et 70 sont marquées par l'utilisation conjointe de l'image et du son. Puren propose sa définition de la méthodologie audio-visuelle (1988 : 284). D’après lui, elle « s’appuie sur l'unique critère technique de l'intégration didactique autour du support audio-visuel. Elle exclut par conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou séparément visuels et les cours dans lesquels l'emploi des supports audio-visuels n'est qu'occasionnel pour ne retenir que ceux qui permettent un emploi régulier de ces supports.»

Le support sonore est constitué par les enregistrements magnétiques tandis que le support visuel est constitué par des vues fixes. Certains cours sont prévus par leurs concepteurs pour une éventuelle utilisation sans auxiliaires.

En 1951, R. Lefranc, cité par Puren (1988 : 234), définit les moyens audiovisuels comme étant « tous les moyens mis à la disposition de l'éducateur, et qui font appel, soit à la vue, soit à l'ouïe, soit aux deux sens réunis.»

De son côté M. Candelier, cité par Puren également (1988 : 393-394), affirme que « les moyens pédagogiques utilisés depuis la dernière "révolution" audiovisualiste pour le développement des aptitudes communicationnelles étaient eux-mêmes qualitativement supérieurs à ceux employés dans le cadre de la " méthode directe" des novateurs au début du siècle.»

Le premier laboratoire de langues où l'on a utilisé les enregistrements sonores en tant qu'auxiliaires d'enseignement grammatical fut celui dirigé par Th. Rosset à la fin des années 1900. Ces enregistrements sonores sont préconisés par la méthodologie audio-orale. Jusque

dans les années 1960, le développement des auxiliaires oraux et visuels est resté très limité dans les cours actifs pour lesquels on propose des enregistrements d'exercices grammaticaux.

« C'est aussi que les auxiliaires visuels, qui répondaient à une tradition directe enracinée dans les cours actifs à objectif pratique, vont se développer dans les cours actifs » (Puren : 260). Il est bien difficile de dire dans quelle mesure ce phénomène est lié au développement des techniques nouvelles de reproduction, à l'évolution des habitudes et des goûts du public scolaire et à l'influence de la méthodologie audiovisuelle.

D. Girard, cité par Puren (1988 : 387), résume les grands principes de la méthodologie audio-visuelle. Il s'agit d'« isoler dans un premier temps le système orale du système écrit, d'adopter une attitude "béhavioriste" plutôt que "mentaliste", de créer un besoin constant de communication, d'éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle »

4.3.5 La méthodologie audio-orale

En complément de *the ASTP* (*The Army Specialized Training program*) appliqué au cours de la Seconde Guerre mondiale, la méthode AO s'est développée grâce aux travaux de spécialistes en linguistique appliquée.

Cette méthode se réfère également à la psychologie béhavioriste et se répand très rapidement, principalement grâce à l'intégration du cadre syntaxique qui est l'un des moyens les plus influents dans l'apprentissage d'une langue 2 dans un but communicatif.

Selon Germain (1993 : 143), il s'agit, à travers cette méthode, d'acquérir « un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes syntaxiques, surtout au moyen de la répétition ». L'intégration de l'enseignement de la culture de la langue cible prend une importance significative. Le vocabulaire reste plus ou moins limité et c'est le rapport entre les structures de la langue 1 et de la langue 2 qui définit la progression des apprenants.

Notons que cette méthode est la première à associer la psychologie et la linguistique dans un seul champ : la psycholinguistique. Cette dernière, encore largement étudiée aujourd'hui, constitue une clé prééminente dans l'évolution de la didactique des langues étrangères.

4.3.6 La méthodologie SGAV

Se méfiant de la profusion de la langue anglaise dans le monde, au milieu des années 50, le Ministère de l'Éducation en France décide de prendre des mesures concernant la diffusion de la langue française. Adoptant de nouvelles stratégies, il optimise « un français élémentaire » en limitant le vocabulaire enseigné à un lexique de base. C'est ainsi que naît la méthode SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) qui vise un apprentissage par la communication. Elle se base alors sur l'exploration des mots selon leur récurrence dans la langue courante.

Pothier (2003 : 29) s'interroge sur la communication authentique : « avec des dialogues en situation, la méthode SGAV semblait se rapprocher d'une communication authentique, mais, à les observer de près, les dialogues manquaient beaucoup de naturel ; en effet, comment imaginer qu'on puisse interroger sa voisine pour savoir par le menu comment elle va occuper sa journée …».

De même, étant basée sur le structuralisme bloomfieldien qui considère les faits de la langue d'un point de vue comportemental, la dimension sociolinguistique est fortement prise en compte par cette méthodologie. En outre, la culture, précédemment valorisée par la méthode directe, devient un élément indissociable et intégrant de la langue. Le rapport entre les aspects socioculturels et psychologiques est étudié de façon à se compléter les uns les autres pour assurer un enseignement/apprentissage réussi d'une L2. (Puren, 1994: 20-25)

Puisque la langue devient un moyen d'expression dans un but communicatif et selon des situations bien précises, il est essentiel d'accorder une grande importance aux « facteurs affectifs ». La situation de communication, basée sur les dimensions image-dialogue-communication, prend un sens nouveau, ce qui a permis, à l'époque, « d'apprendre relativement rapidement à communiquer oralement » de façon implicite.

Les approches communicatives seraient la floraison de la méthode SGAV où la conception de l'acquisition d'une langue-culture est primordiale dans l'enseignement/apprentissage d'une L2.

À ce propos, Gaonac'h (1988 : 84), cité par Pothier (2002 : 19-20), a réagi au sujet de l'approche communicative : « cette référence ne peut qu'étonner le psychologue, si l'on prend en compte le formalisme du modèle piagétien - à beaucoup d'égards proche de celui de Chomsky - qui intègre bien mal le rôle des interactions de langage dans le développement de

celui-ci ». Gaonac'h fait aussi remarquer, à juste titre, que, bien souvent, l'application précède la théorie et plus précisément que « la prise en compte du caractère global de la situation de communication, dans le cadre du courant structuro-global audiovisuel par exemple, a largement précédé les élaborations théoriques de la linguistique textuelle ou de la psychologie cognitive».

Selon Desmarais (1998 : 19), nous retiendrons que « les méthodes audio-orales, structuro-globales-audio-visuelles et situationnelles accordaient une priorité à l'oral et aux activités de production, sans vraiment distinguer les éléments à comprendre des éléments à produire.» Il ajoute également que « c'est avec la venue de l'approche communicative que la didactique des langues a commencé à s'intéresser vraiment à la compréhension auditive, à l'importance de l'utilisation des documents authentiques et à la spécificité des tâches langagières de compréhension et de production ». (Ibid : 19).

Tout comme, d'après Puren (2009b), « les innovations technologiques dépendent des besoins et des attentes. (…) Les innovations technologiques ne se développeraient et/ou ne se diffuseraient que si elles correspondent à des demandes, attentes et besoins sociaux, en l'occurrence ceux des élèves et des enseignants ; en outre, ces utilisateurs se les approprieraient en imposant leurs propres usages, au besoin en les détournant à leur manière et à leur profit ». Puren énumère les différentes innovations technologiques dans le tableau ci-dessous. (Cf. Figure 6)

Christian PUREN : « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? »

Annexe

L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES : MODÈLES HISTORIQUES

MODÈLE	STATUT DE LA TECHNOLOGIE	TYPE DE CENTRATION	MOTS CLÉS	MÉTHODOLOGIE CONSTITUÉE	PROJET MÉTHODOLOGIQUE
1. de complémentarité	dépendant	sur l'enseignant	"aides" "auxiliaires" "moyens"	"directe" "active"	Les nouvelles technologies sont mobilisées **séparément et occasionnellement** par les enseignants au service d'une cohérence globale d'enseignement préexistante.
2. d'intégration	central	sur la méthodologie constituée	"méthode intégrée" "cours multimédia"	"audio-orale" "audiovisuelle"	Les nouvelles technologies sont mobilisées **conjointement et systématiquement** par les méthodologues avec d'autres éléments de base (comme la description du fonctionnement de la langue, des processus mentaux d'apprentissage de la langue et de la nature du "parler en langue étrangère") pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement.
3. d'éclectisme	autonome	sur la technologie	"potentialités" "effets"	–	Les nouvelles technologies sont mobilisées **séparément et systématiquement** par les méthodologues, qui s'appuient sur leurs potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d'enseignement ou d'apprentissage.
4. d'autonomie	variable	sur les apprenants	"centre de ressources" "autonomie"	–	Les nouvelles technologies sont, au même titre que les autres ressources disponibles comme les manuels, les documents authentiques, les autres apprenants et les enseignants, mises à la disposition des apprenants qui peuvent les mobiliser **séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement** pour choisir ou se construire eux-mêmes des types diversifiés de cohérence d'apprentissage.

PUREN Christian. 2001. « La didactique des langues face à l'innovation technologique » [conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues », Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000], pp. 1-13 *in* : *Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères »*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne. En ligne : http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf. Tableau en annexe 3, p. 11.

Figure 6: Récapitulatif des innovations technologiques selon Puren (2009).

Nous avons jugé bon d'ajouter le classement que Puren (2004c) a fait pour illustrer l'évolution historique des approches en didactiques des langues étrangères en fonction des approches et des périodes. Nous empruntons à Puren l'annexe dans lequel il explicite l'évolution historique des approches (Cf. Figure 7).

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES APPROCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES EN FRANCE

	ORIENTATION OBJET[4] (LE CONNAITRE) →					ORIENTATION SUJET[1] (L'AGIR)
APPROCHE PAR…	**1 LA GRAMMAIRE**	**2 LE LEXIQUE**	**3 LA CULTURE**	**4 LA COMMUNICATION** 4.1	4.2	**5 L'ACTION**
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITES	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETES	CE	EO	combinaison[5] CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions[5] variées CE, CO, EE, EO	articulations[5] variées CE/CO/EE/EO
METHODOLOGIE DE REFERENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PERIODES[6]	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?

4 Sur les orientations objet/sujet en didactique des langues : cf. PUREN Ch., « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

5 Dans la *combinaison*, les différentes activités se réalisent de manière simultanée (par ex. CE-EO : les apprenants commentent oralement en classe un texte écrit que l'on vient de mettre sous leurs yeux, à partir des questions de compréhension que leur pose l'enseignant). Dans la *juxtaposition*, les activités se réalisent chacune de manière autonome, (par ex. CE, EO : les apprenants, après avoir travaillé la compréhension factuelle d'un document écrit à partir d'un QCM, sont invités à réagir personnellement à l'oral en classe). Dans l'*articulation*, au contraire, les activités sont programmées de telle sorte que le produit de l'une doit être pris en compte dans la suivante (par ex. CE/EO : les apprenants rendent compte oralement d'un texte écrit en fonction des questions écrites qu'ils ont préalablement travaillées.

6 Les périodes indiquées n'ont qu'une valeur symbolique. Les trois premières correspondent à l'enseignement scolaire (instructions officielles), les deux dernières à l'enseignement aux adultes (documents du Conseil de l'Europe : Niveaux seuils des années 70 et Cadre européen commun de référence de 2001). D'où le « tuilage » des décennies 1960-1990, dû aux rythmes différents de diffusion de l'innovation dans les deux secteurs. Ces périodes ne prennent pas non

10

Figure 7: L'évolution historique des approches selon Puren (2004 c).

Pour conclure, il apparaît que chaque période est marquée par la naissance d'une méthodologie dont les origines, les caractéristiques et les principes diffèrent. De la méthodologie traditionnelle à la méthodologie audio-visuelle, ce sont les besoins, les intérêts des apprenants, l'industrie, le commerce, etc. qui ont participé à leur naissance, leur développement ainsi qu'à leur utilisation.

4.4 Conclusion

Comme nous l'avons vu, l'enseignement identifie deux actions principales : l'une relève de la didactique, des contenus et de leurs rapports à l'enseignant et l'apprenant et l'autre de la pédagogie qui traite de la relation et la manière de former, l'objectif étant l'appropriation et la maîtrise des connaissances.

Depuis quelques années, le développement des technologies de l'information et de la communication a permis la mondialisation des échanges. Ce mouvement d'ouverture a également touché le milieu de l'enseignement-apprentissage des langues, ce qui a conduit à l'élaboration de nouvelles méthodologies et à divers changements pédagogiques. Il s'avérait donc nécessaire de rappeler les différents courants didactiques, tel que le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme et d'en décrire les modalités d'enseignement/apprentissage respectives. Les méthodologies qui accordaient la priorité aux données comportementales ou aux interactions avec l'environnement et l'expérience personnelle, tenant ainsi compte d'un modèle de construction personnelle, seront soumises à l'influence des nouvelles technologies.

L'approche actionnelle permet de donner à l'apprenant un statut d'« acteur social », ce dernier devient dynamique dans son utilisation de la langue ciblée, ce qui renforce également sa capacité d'intégration et d'adaptation à la société et à la culture du pays en question. Aussi, activités, actions et opérations constituent le noyau de l'approche actionnelle et se déclinent en macro-tâches et micro-taches afin d'assurer un apprentissage optimal et communicatif de la langue. Le rôle joué par les technologies a facilité l'exécution d'un programme et la réalisation des objectifs escomptés en permettant à l'apprenant de devenir "acteur-créateur" et de réaliser des actions collectives à dimension sociale. Son principal atout est de concilier le quotidien et la motivation des apprenants grâce principalement à l'exploitation de supports authentiques et de mises en situations proches de la vie réelle des apprenants.

D'un point de vue didactique, le débat actuel est centré sur la notion d'automatisation dans l'apprentissage d'une langue où le passage de la conscience à la non-conscience relève des deux stratégies, l'une liée à la mémoire, à la perception et aux représentations de la culture concernée et l'autre à la gestion des systèmes. Leur compréhension par les enseignants constituerait un réel atout pour aider les apprenants à automatiser et exploiter les nouvelles règles et connaissances, résoudre les tâches données s'évaluer soi-même.

Quant à la méthode traditionnelle, dont l'enseignement se focalise énormément sur la grammaire, elle s'est trouvée confrontée à un changement scolaire majeur, en le développement des langues vivantes étrangères. Ce changement a apporté son lot de nouvelles méthodes, dont la méthodologie directe qui proscrit le recours à la langue maternelle et minimise l'importance des activités purement grammaticales. Ainsi, l'apprenant apprend à parler en parlant. Cependant et afin de répondre à de nouveaux objectifs formatifs, culturels et pratiques qu'impliquent les innovations techniques, de nouveaux changements méthodologiques donnent naissance à la méthodologie dite "active". Ces changements auront pour conséquence le développement des méthodologies dites audio-visuelle et audio-orale.

Parmi les méthodologies et les courants didactiques que nous avons étudiés, nous remarquons que toutes les tendances éducatives actuelles mettent l'accent sur le développement de la pensée et sur le perfectionnement des compétences.

D'un point de vue objectif, la réalité actuelle de l'enseignement des langues en Irak est problématique. En effet, les enseignants, dont la principale mission est d'évaluer les élèves grâce aux examens, continuent à utiliser les méthodes traditionnelles d'enseignement qui mettent l'accent sur la mémorisation et l'apprentissage par cœur de l'information au détriment de la pensée et des aspects émotionnels. Mager (1975), cité par Legros, Maître de Pembroke, et Talbi (2002) affirment ceci à propos du courant béhavioriste : « Les béhavioristes ne s'intéressent qu'aux résultats, et non aux processus cognitifs de traitement des informations ». C'est ce que font les enseignants de français dans les écoles irakiennes. Ils appliquent une méthode traditionnelle qui néglige des aspects et des compétences linguistiques comme la phonétique, la conversation, la compréhension orale, etc.

Ils insistent beaucoup sur les points grammaticaux de la langue. Les étudiants apprennent les règles grammaticales et le temps qu'ils y consacrent est trop important. Il s'effectue au détriment des réflexes que ces derniers méritent d'acquérir dans l'apprentissage oral. En effet, les enseignants leur demandent trop d'exercices en grammaire et par conséquent l'échange oral est délaissé.

Chapitre 5 : Instrument-artefact-dispositif

En s'appuyant sur les travaux de Rabardel, nous parlerons, dans ce chapitre, de l'instrument, de l'artefact. Puis, nous envisagerons les interactions hommes-ordinateurs. Nous traiterons les deux concepts de l'instrumentation et de l'instrumentalisation. Nous devons prendre tout cela en considération avant de proposer une façon pour intégrer les TIC dans notre pratique. Celle-ci aide l'apprenant à l'interaction et l'élaboration des activités avec les autres apprenants et l'enseignant. Il est à constater que la communication à distance via des artefacts est passé par plusieurs étapes commençant par le télégraphe, selon Jutand déjà cité :

> « Puis le téléphone, puis la télévision, puis les satellites et les mobiles, le traitement automatique de l'information avec l'ordinateur et le logiciel, puis les microordinateurs, l'enregistrement de contenues sur les bandes magnétiques, puis les cassettes, les disquette les CD, créent les éléments d'une deuxième couche artefactuelle dédiée à l'information, à la communication et à la connaissance » (2013 : 23).

Toutes ces technologies exigent une certaine maîtrise, Bruillard (2012) souligne que « la maîtrise est jugée nécessaire pour pouvoir prendre toute sa place dans la société actuelle. Il conviendrait de ne pas s'enfermer dans une opposition stérile entre TIC et informatique (Tort et Bruillard, 2010 ; Bruillard, 2010), la maîtrise des outils requiert des connaissances informatiques ». En manipulant les machines, des interactions apparaissent. Deux domaines de travail scientifique peuvent alors être distingués pour les interactions qui se trouvent entre l'homme et la machine, la machine et l'objet : les interactions homme-machine relevant du domaine de la communication homme-machine et celles machine-objet étant celui de la robotique.

Au cours des premiers et de troisièmes chapitres, nous avons expliqué que la situation l'enseignement/apprentissage dans le pays est complexe, ainsi l'intégration des TIC n'est pas facile comme montrent Bertin et Gravé (2009 : 23) pour qui « certainement, l'une des caractéristiques les plus marquantes du processus de médiatisation, c'est-à-dire de l'intégration de la technologie au sein de la situation d'apprentissage, est la complexité du paysage ». Cela nécessite de trouver des solutions pour que nous puissions intégrer les TIC comme souligne De Montmollin (1996 : 189) « l'ergonome n'est pas le psychologue, ni le sociologue, car il doit non seulement observer et interpréter mais aussi résoudre des

problèmes pratiques de conceptions et d'améliorations ». Tricot et Nanard (1998 : 37) expliquent que l'ergonomie peut se définir par « Un but à atteindre dans un environnement donné au moyen d'actions ou d'opérations ». Bertin distingue l'ergonomie didactique des sciences traditionnelles et souligne la proposition de nouveaux modèles permettant d'appliquer une pratique innovante :

> « L'ergonomie didactique se distingue principalement des sciences traditionnelles, sur lesquelles elle se fonde toutefois, par un accent prononcé placé sur la recherche appliquée. La théorisation qu'elle implique, en tant qu'activité scientifique, vise à observer l'existant pour tenter de distinguer quelques universaux à travers la diversité du paysage proposé. En retour, elle cherche à proposer, tant au chercheur qu'au praticien, de nouveaux modèles, de nouveaux cadres de réflexion à partir desquels établir une pratique innovante, idéalement plus proche des objectifs linguistiques - quantitativement ou qualitativement - que les pratiques traditionnelles ». (Bertin, 2000 : 27).

Bertin et Gravé (2009 : 31) empruntent à Ardouin (2007) la définition de la démarche d'ingénierie envisagée comme « une démarche où le concepteur de formation a par des méthodes appropriées à Analyser, Concevoir, Réaliser et Évaluer des actions ou dispositifs de formation en tenant compte de l'environnement et des acteur concernés ». En ce qui concerne cette ingénierie dite éducative ou pédagogique ou de formation, plusieurs auteurs ont tenté de la définir. Chaptal (1991), explique qu'elle est une « activité de service visant à faciliter le travail de l'enseignant, afin de lui permettre d'utiliser dans de bonnes conditions les nouveaux moyens audiovisuels et informatiques ». Pour qu'elle réponde aux besoins des enseignants, il faut formuler des conseils, mener des expertises, proposer des projets, préparer des actions et offrir l'information et l'assistance. Le Journal officiel du 11 septembre 1992 définit l'ingénierie éducative comme « l'ensemble des activités de conception, de mise en place, d'aide au fonctionnement et d'évaluation de structures de formation ». L'association française de normalisation (AFNOR) développe la notion de l'ingénierie de formation ainsi : « Ensemble des démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé ». L'association a fait une distinction entre cette ingénierie et l'ingénierie pédagogique. Cette dernière se base sur la « fonction d'étude, de conception et d'adaptation des méthodes et/ou des moyens pédagogiques ».

Nous devons nous poser les questions suivantes à propos du dispositif envisagé dans notre contexte : premièrement, quel dispositif pourrons-nous proposer à l'université ? Ensuite,

comment organiserons-nous ce dispositif ? Pourquoi devons-nous penser à un dispositif spécifique ? Barbot (2002) se demande également : « Quelle adaptation à l'apprenant s'effectue ? Quelle est la marge d'appropriation, de détournement laissée à l'usager ? ».

Quant au terme de dispositif, nous constatons qu'il est largement utilisé dans des domaines variés soit scientifique ou social. Ce terme prend des définitions multiples.

Montandon (2002 : 5-17) montre que ce terme est « initialement issu du domaine technique, se caractérise toujours par un ensemble : ensemble d'éléments […] mis en œuvre pour une intervention précise ». Il explique que le rapport au savoir est :

> « Rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ». Tenir compte de cet ensemble organisé de relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir est par définition une des caractéristiques du dispositif : cette définition liminaire, qu'il conviendra d'approfondir, montre comment un dispositif, digne de ce nom, est une configuration finalisée, en vue de faciliter la construction des apprentissages, s'appuyant sur ce réseau de relations pour les articuler à des contenus représentatifs ». (2002 :5).

Zitton et al. (2013) définissent le dispositif comme « un assemblage intentionnel d'éléments hétérogènes (instruments, méthodes, actions publiques, etc.) répartis spécifiquement en fonction d'une finalité attendue ».

En nous appuyant sur les caractéristiques de la notion de dispositif, nous serons en mesure de présenter, au cours de la troisième partie, celui que nous souhaiterons appliquer dans notre contexte.

5.1 Instrument-artefact

L'usager est invité à utiliser un instrument qui est défini selon Larousse : « Objet fabriqué servant à un travail, à une opération ». Rabardel (1995 : 27‑95) le définit ainsi : « L'usage par le sujet de l'artefact en tant que moyen qu'il associe à son action. Le point de vue qui sera pris est celui où les machines, les objets techniques, les objets et systèmes symboliques, c'est-à-dire les artefacts, sont considérés en tant qu'instruments matériels ou symboliques ». L'instrument est décrit dans l'essentialité de la relation qui en est constitutive. De même, il explique que l'instrument est une "entité mixte" comprenant un composant artefact et un composant schème.

La notion d'"artefact", est définie selon Larousse comme : « Produit ayant subi une transformation, même minime, par l'homme, et qui se distingue ainsi d'un autre provoqué par un phénomène naturel ». Rabardel (Ibid. : 4) l'explique à plusieurs reprises en précisant : « Un terme alternatif, neutre, permettant de penser différents types de relations du sujet à l'objet ou au système anthropotechnique ». Selon lui, « un artefact est donc tout objet technique ou symbolique ayant subi une transformation par l'homme ».

Rabardel définit l'artefact (Ibid. : 50-51) comme : « Système technique ayant ses spécificités et considéré indépendamment des hommes ». Du côté de la logique du processus de transformation des choses, « le rapport aux artefacts peut-être centré sur les évolutions, les changements d'états des objets (matériels ou non) qui sont traités par le système et sur lesquels le système agit ». Pour une troisième logique celle de l'activité et de l'utilisation, il montre que « l'artefact prend place dans une activité finalisée du point de vue de celui qui l'utilise, il a alors un statut de moyen d'action pour le sujet, un moyen qu'il se donne pour opérer sur un objet. Ici le rapport à l'artefact est appréhendé du point de vue du sujet, de son activité et de son action ».

Rabardel (Ibid. : 95) résume qu'un instrument est formé de deux composantes : « un artefact, matériel ou symbolique, produit par le sujet ou par d'autres et un ou des schèmes d'utilisation associés, résultant d'une construction propre du sujet… » Ces deux composantes sont associées l'une à l'autre, mais elles sont également dans une relation d'indépendance relative.

Les conceptions des artefacts et des instruments ne sont pas pareilles, mais d'après Rabardel (op.cit 1995 : 4‑22), « dans la plupart des conceptualisations c'est l'artefact qui est

considéré de façon explicite ou implicite comme l'instrument ». Cependant, comme d'autres auteurs, il distingue trois pôles qui sont engagés dans les situations d'utilisation d'un instrument : « Le sujet (utilisateur, opérateur, travailleur, agent...) ; l'instrument (l'outil, la machine, le système, l'ustensile, le produit ...) ; l'objet vers lequel l'action à l'aide de l'instrument est dirigée (matière, réel, objet de l'activité, du travail, autre sujet...).» Suite à une telle distinction, Rabardel & Vérillon (1985) proposent le modèle "S.A.I." pour caractériser les classes de Situations d'Activités Instrumentées (Cf. Figure 8).

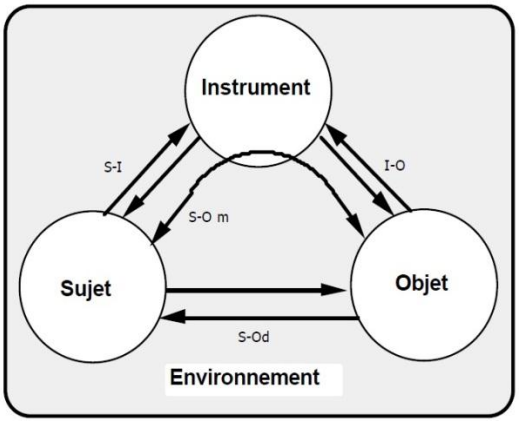


Figure 8: Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités instrumentées (d'après Rabardel & Vérillon, 1985).

5.2 Interactions homme-ordinateur

Dans le domaine des interactions homme-ordinateur, Kammersgaard (1988) cité par Rabardel (Op.cit. 1995 : 15) considère que « le poids excessif de la perspective "système" comme un problème sérieux posé pour le développement des "applications" : beaucoup des conséquences négatives de l'usage des applications au travail sont le résultat d'une attention insuffisante portée aux approches centrées sur l'homme au travail ». D'autre part, l'utilisation de l'instrument peut entrainer des moments propices comme montre Guichon (2012 : 73) : « La théorie de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995 ; Rabardel & Pastré, 2005) s'appuie sur l'idée que les moments les plus propices pour observer le développement professionnel sont les moments de transition d'une situation à une autre ». Une gestion spécifique des objets se montre en utilisant l'ordinateur. Rabardel (op.cit.1995: 44) souligne qu'« en conception assistée par ordinateur (Rabardel & Beguin 1993 Beguin1994) nous mettons en évidence l'apparition d'une gestion spécifique des objets de l'activité en tant que matière d'œuvre en fonction d'une anticipation des productions futures et des instruments qui seront alors

disponibles ». Pour savoir quelle est la relation entre hommes-artefacts, un questionnement psychologique spécifique peut déterminer une telle relation de l'utilisation de ces instruments dans le domaine de la vie quotidienne et celui du travail, pour le même auteur : « L'idée de la nécessité d'un questionnement psychologique spécifique des modalités et caractéristiques des relations des hommes aux artefacts est largement partagée, aussi bien dans le domaine de la vie quotidienne que dans celui du travail avec des instruments tels que les ordinateurs ». Ce questionnement psychologique apparaît clairement pour les activités qui sont en relation avec les systèmes techniques complexes.

En ce qui concerne le modèle "S.A.I." cité plus haut, des interactions peuvent exister entre : sujet-objet directe ou médiatisée par l'instrument, sujet-instrument et instrument-objet, elles sont figurées dans la figure (8).

D'après cette figure, des interactions directes sujet-objet (S-Od), de multiples autres interactions doivent être considérées : les interactions entre le sujet et l'instrument (S-I), les interactions entre l'instrument et l'objet sur lequel il permet d'agir (I-O), et enfin les interactions sujet-objet médiatisées par l'instrument (S-Om). Tout cela est dans un environnement constitué par l'ensemble des conditions dont le sujet doit tenir compte dans son activité finalisée. Ces pôles et ces interactions sont susceptibles d'être en interaction avec l'environnement ainsi défini. (Ibid. : 52). Des discussions ont mené Rabardel (op.cit., 1995 : 62) à proposer un autre modèle auquel un quatrième poêle a été ajouté comme montre la figure ci-dessous (Cf. Figure 9) :

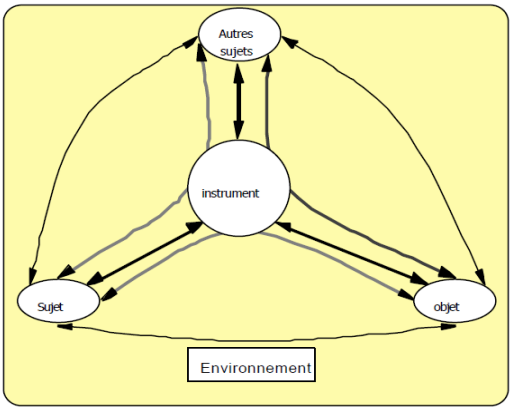


Figure 9: Modèle S.A.C.I. Des situations d'activités collectives instrumentées.

Rabardel (1995 : 62).

Le quatrième pôle (Ibid. : 62) qui est ajouté au modèle des situations d'activités collectives instrumentées s'est fait suite à l'évolution des technologies. Cette dernière fait apparaître des situations nouvelles liées à l'apparition de logiciels destinés au travail collectif. Ces dispositifs sont spécifiquement orientés vers les dimensions collectives du travail, ils visent à permettre et faciliter le travail en commun. Aux rapports habituels entre les sujets, les objets et les instruments, viennent s'ajouter les interactions du sujet avec les autres sujets, les collaborations et coopérations.

5.3 Instrumentation-Instrumentalisation

Rabardel (Ibid. : 97) montre que « Les schèmes sont le plus souvent issus du répertoire du sujet et généralisés ou accommodés au nouvel artefact, parfois des schèmes entièrement nouveaux doivent être construits : l'ensemble de ces processus sont caractérisables en termes de processus d'instrumentation et d'instrumentalisation.». Nous pouvons lire que le terme "Instrumentation" est expliqué et défini (Wikipédia) comme une : « opération consistant à ajouter des instructions machine supplémentaires à un programme informatique sans nécessiter la modification du code source original ».

En ce qui concerne le terme "Instrumentalisation", il est défini (Larousse) comme : « Action d'instrumentaliser quelqu'un ; fait d'être instrumentalisé. » Il est aussi l'« utilisation comme instrument dans un but pratique ou politique.» (Wiktionnaire).

Rabardel (op.cit. : 4-5), à son tour, souligne que : les genèses instrumentales sont le résultat d'un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation :

> « - les processus d'instrumentalisation sont dirigés vers l'artefact : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements, attribution de propriétés, transformation de l'artefact, de sa structure, de son fonctionnement etc...jusqu'à la production intégrale de l'artefact par le sujet;
>
> - les processus d'instrumentation sont relatifs au sujet : à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur évolution par accommodation, coordination, et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués etc... ».

Ces processus sont distingués par l'orientation de l'activité : dans le processus d'instrumentation « la situation d'apprentissage », elle est tournée vers le sujet lui-même ; dans le processus corrélatif d'instrumentalisation « l'artefact technologique », elle est orientée vers la composante artefactuelle de l'instrument. (Bertin, 2015)

Nijimbere (2013) indique que « le processus d'instrumentation est un processus d'apprentissage : les schèmes d'usage évoluent, se transforment, d'autres se créent, se développent et s'incorporent aux schèmes préexistant. L'utilisateur apprend et évolue (Contamines et al., 2003) et c'est au cours de ce processus d'instrumentation qu'il y a un processus de conceptualisation (Haspékian, 2005 ; Rabardel et Pastré, 2005) ».

La relation aux artefacts et instruments (29-50) constitue une dimension importante du dispositif théorique. Ensemble artefact et schèmes constituent l'instrument qui peut être inséré par le sujet dans son action en tant que composante fonctionnelle de cette action. « Les artefacts, en usage au sein du système de production et de l'activité, souvent appelés machines… ».

Hollnagel (1990) cité par Rabardel distingue trois pôles : « homme, ordinateur et processus, en identifiant deux types d'interactions : l'ordinateur fournit à l'utilisateur des informations sur le processus » ; le second type d'interaction est que « l'ordinateur est un interpréteur des communications entre l'opérateur et l'application ». Il s'agit d'une relation de type herméneutique. Il utilise le terme d'instrument « pour désigner l'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci ». (op.cit. : 59-60).

5.4 Didacticiels-Logiciels

Le logiciel est un « ensemble de programmes, procédés et règles, et éventuellement de la documentation, relatifs au fonctionnement d'un ensemble de traitement de données » (Larousse, 2016). Le logiciel graphique, c'est un logiciel de gestion de base de données, de traitement de texte. Quant au didacticiel, c'est un logiciel destiné à un enseignement ou à un apprentissage. (CNRTL, 2016). C'est un logiciel à aptitude pédagogique.

D'après Perriault (2002 : 25), nous pouvons distinguer des outils synchrones et asynchrones numérisés qui assurent la construction et la transmission de savoirs, certains exigent une réaction immédiate tandis que d'autres non ; didacticiels, cédéroms, PowerPoint, flash, Word, robots pédagogiques, base de données documentaires, textuelles et la consultation des sites web. En ce qui concerne les outils qui assurent la communication entre individus, ce sont notamment les forums, groupes de discussion, chats, courriers électroniques, guidage d'apprenant audio et visioconférences.

Rézeau (2001 : 240), cité par Guichon (2012 :28) montre que les enseignants ont besoin d'avoir une connaissance de la programmation des logiciels qu'ils utilisent : « Étant donné la rareté des logiciels dédiés à cet enseignement, les enseignants qui désirent utiliser "l'outil informatique" doivent alors acquérir des notions de programmation, d'où la perception de l'enseignant - et, dans une moindre mesure, de l'élève - qui utilise l'ordinateur comme quelqu'un qui "fait de l'informatique" ». Il ajoute également que les logiciels voient un développement « Les logiciels utilisables pour l'enseignement vont assez rapidement se simplifier- on pense par exemple à des exerciseurs comme *Hot Potatoes* qui permettent facilement de créer des exercices en ligne, même s'ils vont généralement être utilisés pour créer des activités sans grande portée pédagogique. De tels outils logiciels (plateformes de cours, forums et autres applications) vont apparaître et se généraliser au cours des années 1990, générant par la même occasion toute une réflexion didactique et un foisonnement d'expériences pédagogiques» (Ibid. : 29).

Grosbois (2012 : 19) fait une distinction entre les logiciels de simulations guidées et libres : « Les logiciels de simulations guidées incarnent les autres matières que la langue tandis que les logiciels de simulations libres donnent la possibilité de découvrir mais aussi de se conduire à des impasses. Quant aux logiciels professionnels, ils consistent à apprendre avec le traitement de texte. Ce type de logiciels est considéré comme un outil pour une pédagogie parce que ce sont les professionnels et non les pédagogues qui le construisent. C'est la période où apparaît l'expression « applications pédagogiques de l'informatique ». Pour Mangenot (2000), l'ordinateur a des fonctions plus que les logiciels semi-tutoriels.

Les informaticiens spécialistes d'intelligences artificielles (IA) ont participé à la création d'un enseignement intelligent assisté par ordinateur (EIAO). Il n'y avait cependant pas de vrai dialogue avec les didacticiens des langues à ce moment-là. Et ce n'est que plus tardivement, que les échanges se sont intensifiés et qu'a pu être créé l'EIAH.

Catellin (2000) montre « un triple intérêt pédagogique en utilisant un récit littéraire de type enquête au jeu multimédia : les premiers sont au niveau d'adaptation du texte littéraire au jeu d'enquête, ils conduisent à s'interroger sur le texte et ils impliquent un processus créatif d'écriture interactive. Le troisième est de stimuler le dialogue et la coopération interprétative entre joueurs-enquêteurs, recherche commune de la résolution du problème ».

Le logiciel est un élément essentiel qui aide à construire le système de l'information Reix (1990), cité par Perriault (2002), le définit ainsi : «Un ensemble organisé de ressources :

matériel, logiciel, personnel, données, procédures, permettant d'acquérir, traiter, stoker, communiquer des informations sous formes de données, textes, images, sons etc. dans des organisations ».

Le Secrétariat d'éducation à distance (SEAD) de l'Université fédérale de l'État du Rio Grande Do Sul (UFRGS) (Université fédérale de Rio : 2016) , au Brésil a fait une liste intéressante de logiciels éducatifs libres en articulation avec un projet de Wikipédia. Il a posté une page spécifique en français sur le site de l'université. Plus de 300 applications, 323 ressources sont ainsi répertoriées avec un tri par type de public cible :

• 257 visent des étudiants d'études supérieures,

• 227 sont pour des lycéens,

• 164 pour des collégiens,

• 71 sont classées pour des élèves de niveau primaire et

• 27 pour des enfants d'écoles maternelles.

C'est une bonne initiative qui permet à qui ce soit de s'y rendre pour chercher le(s) logiciel(s) dont il a besoin. Cette liste est organisée selon le nom du programme et le lien vers le site officiel, le domaine de connaissance, le niveau scolaire, les différentes versions à télécharger (Windows, Mac, Linux), et la langue de l'application.

Nous devons encourager les enseignants et les apprenants irakiens à profiter de cette occasion afin de découvrir ces logiciels et de s'en servir.

5.5 Conclusion

Après avoir étudié les concepts et les termes de l'instrument, de l'artefact, de l'instrumentation et de l'instrumentalisation ainsi que les interactions qui se trouvent entre l'homme et la machine, nous comprenons mieux les notions qui nous permettront de développer des idées sur le dispositif que nous souhaitons mettre en place.

À partir de l'approche que nous avons eue de cette étude, nous pouvons considérer un enseignement/apprentissage du français évolutif, différent, qui s'adaptera à la gestion de notre projet et sur lequel pourra se greffer nos perspectives de modélisation du dispositif, facilitant le travail des enseignants et les tâches des étudiants.

Chapitre 6 : TIC et FLE

6.1 TIC comme média

Il est à noter que les TIC ne servent pas uniquement à inventer ou créer de nouveaux objets impressionnants et performants, mais elles peuvent aussi proposer des solutions alternatives pour les domaines qu'elles touchent afin que les utilisateurs en tirent des profits marquants. Un historique est nécessaire parce que la temporalité du recours aux TIC est différente en Irak par rapport aux autres pays.

Nous nous pencherons d'abord sur l'intervention du multimédia qui englobe quatre éléments : le son, l'image, la vidéo et le texte. Puis, nous parlerons des outils multimédias dans l'enseignement du français, l'enseignement des langues, entre didactique et informatique et la place les réseaux sociaux au service de l'enseignement des langues. Nous traiterons également de l'interaction, l'interactivité avec les outils multimédias et la motivation des apprenants.

Internet - dont le terme fait référence au réseau qui facilite la liaison entre utilisateurs et systèmes informatiques – est maintenant une technologie incontournable. Dufour (2002 : 3) indique que « ce réseau de télécommunication est composé d'un grand nombre de réseaux interconnectés qui relient plusieurs millions d'ordinateurs entre eux sur l'ensemble de la planète. Ainsi, Internet est qualifié de réseau des réseaux ». L'homme va devoir être multidimensionnel, à ce stade, Blape J-P in Guillou et AUF (1998 : 396) souligne sa nécessité, en tant que technologie, sur la globalisation des connaissances et des savoirs : « l'instrument est nécessaire à la prochaine étape de l'évolution vers la globalisation des savoirs » afin d'apprendre à raisonner dans des espaces cognitifs complexes et donc, parfois, contradictoires. Rosnay (2000 : 363) explique que ces trois éléments : communication, éducation et culture modernes « ne peuvent désormais se fonder sur une conception linéaire et des encyclopédiques des connaissances. La production et la transmission du savoir complexes et interdépendants nécessitent une approche fractale et hypertextuelle de l'organisation des informations ». Une telle approche permet la création des connaissances qui peuvent être reconstruites par chacun selon sa propre approche. Cela veut dire que l'utilisateur doit être capable de définir ses objectifs et ses stratégies d'acquisition de connaissances.

L’utilisateur selon Perriault (2002 : 43), qui navigue sur Internet, se trouve quelquefois devant des informations auxquelles il ne s’attend pas ; Andel et Bourcier (2009) appellent cette situation une "sérendipité". Tous deux la définissent comme « la capacité à découvrir, inventer, créer ou imaginer quelque chose de non trivial sans l’avoir délibérément cherché ». Cela est dû à la mauvaise formulation lors de la recherche de l’utilisateur dans un moteur de recherche.

Selon Didier Oillo in LexiPraxi et AUF (2006) : « La difficulté et l'intérêt d'un développement des normes et des standards est d'accompagner le développement technologique. Cela est certain dans les pays qui n'ont pas les moyens d'assurer le renouvèlement des matériels ». Nous pouvons dire que l’évolution d’Internet génère des situations fondamentalement nouvelles. C'est un développement dans la documentation numérique et dans la communication. Il faut employer une technologie éducative et culturelle pour échanger des savoirs. Il ajoute également que « le partage mondial, transculturel et translinguistique du savoir, dans la palette des usages de télécommunications, est un enjeu majeur ». Ces éléments sont importants dans la réalisation des activités dans un environnement multimédia.

Ce dernier, c’est-à-dire le multimédia est caractérisé par certains points. Grosbois (2012), en donne : « l’hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l’interactivité. […] ». Nous pouvons mentionner qu’il y a deux points de vue : « les liens entre l’ensemble des données textuelles interactives sont appelés hypertexte tandis que les liens entre l’ensemble de ces données en présence des images et des sons sont appelés multimédia ».

Lancien (1998 : 25‑27) définit plus précisément ces différentes caractéristiques en soulignant que « la réunion de différents canaux de communication sur un seul support multimédia est appelé la multicanalité. Cette réunion forme la multiréférentialité qui est liée à l’hypertexte et à la multicanalité ». Nous trouvons différents types de multiréférentialité comme « intra et intertextuelle, contextuelle, associative et créative ». Chaque type joue un rôle spécifique.

Nous devons prendre en considération des points essentiels quand nous voulons évaluer la multicanalité d’un produit multimédia : "1- la place accordée aux différents canaux ou médias. 2- la pertinence du recours à un canal plutôt qu’un autre. 3- la nature, la pertinence et la richesse des liens entre les médias. 4- les rapports du sens entre les trois médias ; une petite précision que nous citons ici c’est que la multicanalité est plus riche et présente dans un

produit hors ligne que sur le réseau par rapport au multimédia, cela est dû au temps d'accès et au débit d'informations" (Ibid. : 25).

En ce qui concerne l'interactivité, qui est une des caractéristiques du multimédia, nous devons distinguer l'« interaction (une activité qui se déroule entre les interlocuteurs eux-même) et l'interactivité (une autre activité qui se trouve entre la personne et la machine) ». Nous pouvons dire, suivant Lancien (1998) , qu'une interactivité machinique peut être créée « à côté de la navigation ; le traitement et la transformation des documents peuvent être une interactivité ». Paquelin (2002), à son tour aussi, conçoit deux types d'interactivité : "interactivité machinique et interactivité mentale". Cette dernière comprend trois activités : intellectuelle, sensorielle et affective.

Il est à noter que la métacognition, qui est un processus de pensée, s'applique à toutes les constructions de savoirs. Elle a donc aussi une certaine importance quand elle s'agit des ordinateurs et des réseaux numériques. Selon John Flavell, cité par Perriault (2002 : 51), elle se compose : « de la connaissance consciente des processus cognitifs que l'on sait gérer et de la capacité de mettre en œuvre et de contrôler le processus par lequel on active et gère des actes de connaissances, des conduites et des affects en vue de les atteindre ». Dans le cas des médias, cela inclut aussi de comprendre et de maîtriser le dispositif technique de présentation et d'ordinateur. Cette expérience ajoute une dimension à la notion « apprendre à apprendre » parce que l'apprenant qui ne maîtrise pas l'ordinateur peut se trouver face à la nécessité d'apprendre le fonctionnement de la machine pour pouvoir apprendre.

La notion de l'autonomie de l'apprenant est devenue, selon Bailly et Chateau (2012) « un paradigme incontournable pour l'apprentissage des langues ». À ce propos de l'autonomie dans l'apprentissage, Barbot (2000 : 21) explique que cela : « constitue à la fois un moyen et une fin. L'apprenant, en prenant en charge ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement. En fait, l'autonomie est avant tout une valeur éthique forte, une utopie peut-être ».

Nous remarquons que l'apport des TIC dans la construction des savoirs et des connaissances permet une exploration de la construction active de la faculté d'apprendre. Ces technologies offrent donc une chance de mettre en place une nouvelle façon d'apprendre.

6.2 Multimédia

Avec l'arrivée du multimédia, les technologies de l'information et de la communication, en particulier pour ce qui est de leur usage dans l'éducation et la formation, nourrissent de nombreux débats (Puimatto, 1995). Les dernières années du XX^{ème} et le début du XXI^{ème} siècle ont vu le développement et la création de nouveaux supports.

Le terme multimédia, selon Lancien (1998 : 7), se réfère aux médias ; le GAME (Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition) propose d'appeler multimédia une œuvre qui comporte « sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques » et dont « la structure de l'accès est régie par un logiciel permettant l'interactivité ».

L'apparition de la notion de multimédia date des années 60 et était appliquée à des objets différents de ce que le terme désigne aujourd'hui. Le Conseil de l'Europe emploie l'adjectif multi-média pour « désigner des ensembles destinés à l'apprentissage et qui articulent trois supports différents. Lorsqu'il s'agit de médias dits de masse, ces ensembles proposent des émissions de télévision parallèlement à des émissions de radio et à des documents dans la presse. Autrement, notamment dans des contextes d'enseignement présentiel, il s'agit de cassettes vidéo, de cassettes audio et de supports papiers (livres, livrets) » (Ibid : 11) et (Barthélémy, 2004 : 126).

Le terme multimédia a été également défini par des didacticiens, pédagogues et spécialistes. Selon Grosbois (2012 : 43), le terme multimédia désigne les divers médias (vidéos, logiciels, cassettes, documents papiers) rassemblés sur un même support informatique mis à disposition dans un centre de ressources. À partir des possibilités offertes par les hypertextes, nous pouvons accéder à ce qui est appelé hypermédia en cliquant sur l'image d'un hypertexte pour activer un hyperlien.

Avec les hypermédias, nous parlons d'apprentissage par exploration (Tricot, Pierre-Demarcy, et Boussarghini 1998 : 41-58). C'est la notion trio telle que : instruction, action, consultation. La deuxième notion, développée par Chanier (1998 :137-146) est celle où l'apprenant est seul : extraction, transformation, jardinage. Une troisième notion, présentée par Bonvalot, se réfère à ce qui est "auto" (se former par soi-même, hétéro (formation par l'autre, éco (formation par le milieu (Bonvalot 1995 : 139-146).

Selon Lancien (op.cit), certaines caractéristiques de l'audiovisuel sont utiles dans l'enseignement des langues :

> « Le recours à des images fixes dans certains supports multimédias, cédéroms de langue et encyclopédie pour enfants est important ; si ces images jouent le rôle (images traduction d'un mot vu et/ou entendu, images à mettre en rapport avec un énoncé vu et/ou entendu, images situationnelles permettant de comprendre l'énoncé), l'apport multimédia vient ici des agencements qui sont proposés ou encore de l'interactivité rendue possible par le programme.» (1998 : 8)

En ce qui concerne les images mobiles ou animées, nous avons jugé bon de mentionner quatre supports d'images soit « les méthodes télévisées, les documents vidéo, les ensembles multimédias et les émissions satellitaires ou câblées. Tous ces supports sont articulés d'images, de son et de texte, et suite à leurs articulations, on peut distinguer l'un de l'autre ». (Ibid : 9)

Perriault (2002 : 98), à propos de l'utilisation de l'image dans l'enseignement souligne qu'elle « recouvre deux traits culturels permanents : la prédilection pour le discours à laquelle a contribué le rôle de la philosophie et de la rhétorique dans la constitution des modes d'accès au savoir et une réticence qui est marquée à l'égard de la technique ». Il est à souligner également que les trois fonctions de l'apport des méthodes numériques de l'image sont les suivantes : « la fabrication, l'instrumentation de la prise de vue et la lecture et l'interprétation » (Ibid. : 98).

Les systèmes d'apprentissage multimédias interactifs permettent de varier les situations d'apprentissage de façon plus significative, diversifiées et ainsi d'impliquer davantage les étudiants. Ces nouveaux systèmes, permettant aux apprenants d'être concentrés sur des tâches réelles, donnent la possibilité de manipuler certains éléments, de se réajuster en aidant les étudiants à passer plus facilement d'un stade de novice à celui d'un expert » comme le soulignent Giardina (1992), Depover, Giardina, et Marton (1998).

Quant aux ressources multimédias, Guichon (2006 : 13) explique que la notion de ressource contient en creux ses propres limites en ce qui concerne l'apprentissage. Si des ressources (cédéroms, romans, méthodes, livres de grammaire, cassettes audio...) peuvent être rassemblées et organisées (médiathèques, bibliothèques, centres de ressources), elles ne comportent pas nécessairement d'intervention pédagogique. Dans ce cas, Demaizière et Achard-Bayle (2003) y voient plutôt des ressources brutes, c'est-à-dire qui ne contiennent pas de scénario pédagogique.

6.2.1 Des outils multimédias dans l'enseignement du français

Les années 60, d'après Perriault (2002 : 13‑14), sont une période de floraison d'expérimentations relatives à l'utilisation des médias en classe. Elle est suivie dans les années 1970 par l'utilisation expérimentale de l'ordinateur dans les classes de quelques établissements. L'enseignant doit être sûr de deux points essentiels quand il choisit d'utiliser ces nouveaux procédés technologiques : celui qui concerne le plaisir qu'il éprouve à pratiquer une technique et celui d'employer l'image et le son parce que cela le rend capable de transmettre son message aux élèves sans que ceux-ci soient confrontés à diverses difficultés en le recevant.

En général, l'utilisation la plus courante de matériel multimédia selon Bufe et Giessen (2003 : 70) est celle des cédéroms de langue, où le matériel est préadapté à l'apprenant. Ces messages de type pédagogique sont conçus en fonction du niveau de l'apprenant et d'activités programmées sur la langue. À la différence des autres médias, les contenus du cédérom ne sont accessibles que si l'utilisateur agit, s'il effectue des actions/réactions, qui elles-mêmes entrainent des réponses/réactions de la part du programme. Il est à constater qu'un multimédia fermé (Ibid. : 110), tel un cédérom, réalisé avec un véritable souci d'interactivité, est difficile à exploiter dans le cadre d'une classe car il a été pensé et produit pour faire réagir l'individu qui l'utilise. C'est la raison pour laquelle un niveau d'interactivité est exigé des produits ludiques et on lui préfère, pour un cours magistral, un multimédia peu interactif mais riche en informations.

Les produits multimédias ont tout à fait leur place dans un centre de ressources et il est important de s'interroger sur leur conception, leurs résultats et de proposer des pistes de travail aussi fécondes que possible. Barbot (2000 : 13) souligne la validité des offres de médias et constate que les apprenants peuvent en profiter : « La formule de cours diffusés sous forme d'émissions à la radio (RFI) et à la télévision, émises en flux, continue à constituer une proposition valide. Ces cours peuvent être adaptés aux publics et accompagnés d'un suivi ». Nous constatons que ces cours sont préparés par un public, Mallender (1999 : 21) : souligne que « Nous sommes bien d'accord qu'un produit multimédia est un produit d'équipe […] L'interactivité, la façon dont un produit réagit lorsqu'il est sollicité par l'utilisateur.»

N'oublions pas que la télévision et la radio sont des médias que les enseignants peuvent utiliser également dans leur travail dans le cadre de leurs cours. Ces deux instruments ont aujourd'hui des extensions sur la Toile (à titre d'exemple, TV5 ou RFI). Barbot (2000 : 15)

indique que : « Ce qui semble s'affirmer aujourd'hui est un maillage entre des émissions de télévision et leur site Internet propre, sur lequel l'apprenant mais aussi l'enseignant peuvent trouver des activités pédagogiques ou des conseils en rapport avec l'émission ainsi que des prolongements ». L'apprenant ou l'enseignant ont la possibilité de choisir le type et le niveau du document à consulter sur les sites où sont proposés des documents vidéo, audio, textes de niveaux différents (débutant, moyen et avancé) soit pour un apprenant soit pour un enseignant.

Le développement et l'augmentation des outils et des projets multimédias se sont multipliés durant les dernières années. Le multimédia paraissait intéressant pour jouer le rôle d'environnement sonore et permettre une forme d'immersion conduite par l'apprenant lui-même. (Pothier, 2003 : 51-56).

En Irak, nous ne pouvons pas trouver des projets multimédias pour le moment. Cela est dû à des raisons diverses. Nous avons déjà mentionné que les équipements informatiques et multimédias (Lancien, 1998) ne sont ni suffisants ni pertinents et ne répondent pas à l'innovation et au développement numérique (Jutand, 2013) et (Boissière, Fau, et Pedró, 2013). L'accès à Internet n'est pas encore en mesure d'assurer des communications avec tous les établissements et institutions. Ajoutons également que les ressources humaines ne sont pas en mesure de prendre en charge une telle innovation étant donné leur manque d'expérience. Cependant, beaucoup d'autres projets et outils peuvent être créés et développés dans les pays où les TIC sont davantage utilisées en vue de prendre en compte les objectifs, les besoins, les intérêts…etc. des utilisateurs.

6.2.2 Les réseaux sociaux au service de l'enseignement des langues

Les nouvelles technologies permettent une autonomie aux utilisateurs et facilitent les échanges de connaissances, d'information, etc. Les utilisateurs ayant recours aux réseaux numérisés, en tant qu'enseignants, passent par trois étapes. Un tel enseignant, selon Perriault (2002), « doit savoir que l'exploration et la découverte passent par des suppositions (abduction) que l'on teste sous forme d'hypothèses (induction) pour aboutir à des règles que l'on applique (déduction). Ces trois types de l'inférence sont à l'œuvre de leur pratique ».

Depuis leur création en 2006, les réseaux sociaux (nous allons aborder les réseaux et les plateformes au cours du chapitre 7) ont attiré un grand nombre d'utilisateurs. D'après Duggan et al. (2015), Facebook est au premier rang avec plus d'un milliard de comptes (actifs ou

inactifs), Linkedin (qui est un réseau social et professionnel) compte plus de 100 millions de profils. Nous pouvons également citer Twitter qui réunit près de 300 millions d'utilisateurs, qui émettent environ 180 millions de tweets par jour. Même si tous les réseaux n'ont pas connu de tel succès (Myspace, Google+, etc.) ou ont subi des effets de mode (*Second life*), les relations permises par ces services modifient profondément les liens sociaux privés comme professionnels, selon Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 22).

Ces réseaux sociaux, créés grâce au web 2.0, sont devenus très populaires et touchent plus particulièrement les jeunes. Grosbois (2012 : 138) emprunte à Demaizière et Zourou (2010) la traduction de Kaplan et Haenlin (2010 : 61) décrivant les médias sociaux ainsi : « Un ensemble d'applications Internet qui se fondent sur les bases idéologiques et technologiques de web 2.0 et qui permettent la création et l'échange de contenus générés par les utilisateurs ». Parmi les réseaux sociaux, il y a *Facebook*, *Twitter*, *Myspace*, *Linkedin*, etc. Chaque réseau appartient à une communauté et se caractérise par des activités qui lui sont propres, mais le contact, l'échange, la diffusion entre internautes y reste un point commun.

Les réseaux sociaux ou le web social, selon Rivens Mompean (2014), autrement qualifié de web 2.0, est un monde mouvant, instable et évolutif par nature dont l'horizontalité (le "tous vers tous"), la participation des utilisateurs, l'ouverture et le partage sont quelques caractéristiques. Quel que soit le réseau (Facebook, Twitter), le point commun est le partage d'informations, la mise en relation, que cela relève de la sphère privée ou professionnelle.

Grâce aux réseaux sociaux, les mondes synthétiques dont l'univers *Second Life* qui est l'exemple le plus connu (appellation de la différence qui existe entre les jeux et les mondes virtuels et qui réside dans les notions de but à atteindre) ont connu un développement remarquable (Grosbois, op. cit. : 2012).

L'utilité du réseau est déterminée par l'étude des besoins, l'intérêt de l'apprenant et les objectifs de consultation des sites. Selon Lancien (1998)**,** cet apprenant peut être autonome en consultant des sites sans aucune aide pédagogique. Un apprenant peut trouver profit en consultant des sites grand public qui établissent de nombreux liens. Ainsi, la présence de la presse électronique, de la radio et de la télévision sur le réseau va lui conférer un grand intérêt.

6.3 Internet

Nous allons retracer brièvement l'historique d'Internet. Rappelons qu'Internet donne la possibilité de transférer des données entre entités distantes, et de consulter des informations qui couvrent des domaines variés. Niel et Roux (2012 : 4) décrivent la notion d'Internet et de ses effets par « L'internet partout, l'internet n'importe où, l'internet pour tous, c'est en quelque sorte le slogan de ce nouveau mode de communication ».

La naissance d'Internet (Quincy, 1999 : 13‑21) remonte à 1969 dans les laboratoires de quatre universités américaines. Les bases de l'interconnexion de systèmes se développèrent progressivement. Internet restait encore inconnu du grand public.

Les milieux financiers y investirent et c'est seulement entre 1996 et 2000 qu'une génération entière d'entreprises émergea pour offrir des services sur Internet. Celui-ci n'appartenait pas à une organisation particulière mais à des organismes qui le développaient. *l'Internet Society* se définit, selon Dufour (2002 : 15) comme « organisation internationale destinée à promouvoir l'Internet, la coopération des technologies d'interfonctionnement des systèmes et des applications ».

Grosbois (2012 : 27) note que l'apparition du terme « hypertexte » remonte premièrement au travail mené en 1945 par Bush dont l'idée était de circuler dans une base de données non linéaire. Ensuite, ce fut à Nelson qui, dans les années 60, inventa ce terme.

Selon la philosophie de la navigation qui correspond à la philosophie de l'horizontalité, l'apprenant choisit sa manière de s'informer. Les psychologues l'appellent « apprentissage par consultation ». Cela veut dire que l'apprenant peut apprendre en naviguant et en consultant les informations.

Chacun peut interpréter ces informations recueillies selon sa structure cognitive. Elle lui permet de comprendre les liens d'un hypertexte parce que sa structure ressemble à celle d'Internet. L'utilisateur a la possibilité d'aller plus loin jusqu'au contact des auteurs en dépassant les textes.

Pour que des ordinateurs soient reliés entre eux et qu'ils soient mis en réseau, des supports de transmission matériels et immatériels sont nécessaires. De même, des ordinateurs de traitement des communications sont nécessaires pour qu'ils assurent une ou plusieurs fonctions propres à la gestion et à la réalisation des télécommunications. Afin de communiquer, il faut transmettre l'information de manière fiable selon des modalités

d'échange satisfaisantes pour les correspondants, et dans ce cas-là il est nécessaire d'utiliser le même langage et les mêmes règles d'échange.

L'utilisation des TIC est un des défis que les responsables de la formation pratique se doivent de relever autant sur le plan des innovations pédagogiques que sur le plan des pistes de recherches futures.

L'Internet comme technologie offre de multiples services aux utilisateurs : par exemple, la messagerie électronique est un service permettant un échange de messages textuels entre les internautes. Grosbois (2012 : 71) souligne que le courriel permet d'envoyer et de recevoir des messages avec un document joint aux correspondants. Le clavardage est une activité d'échange interactif entre internautes. Le blog est un site Internet individuel où l'on poste des documents écrits ou audio suivis d'éventuels commentaires d'autres internautes. La baladodiffusion consiste à télécharger des documents audio ou vidéo qui sont postés sur un site Internet auquel on est abonné. Les systèmes logiciels de gestion de formation et d'enseignement à distance, autrement appelés plateformes de téléformation, seront évoqués plus en détail ultérieurement.

Il est à noter que la sécurité de la messagerie électronique d'après Ghernaouti-Hélie (2002) est souvent mise en cause parce qu'elle « est devenue un des facteurs de propagation de virus informatiques ». À ce propos, nous avons vu apparaître, (Lohier et Présent, 2004 : 81) dans des versions sécurisées de logiciels de messageries électroniques, des mécanismes de sécurité qui assurent la confidentialité, l'intégrité des données. Il faut différencier la messagerie interne et la messagerie externe. .

Internet ne se limite pas à ce que nous venons de citer ci-dessus, d'autres services peuvent également être évoqués. Les interactions sociales fondées sur les TIC n'ont plus de limites de temps ou d'espace, elles transforment et accroissent l'espace social d'apprentissage collaboratif. Il est à constater que les apprenants s'habituent de plus en plus ces dernières années à utiliser plus fréquemment les nouvelles technologies et les fonctions d'information et de communication des sites qui se développent, dans le but d'enrichir leurs connaissances. En consultant n'importe quel article, nous avons la possibilité soit de répondre à l'auteur en envoyant un message électronique soit d'écrire un commentaire publique dans le *newsgroup*.

Le *World Wide Web* (désormais siglé www) s'est développé depuis 1989, grâce au logiciel Mosaic qui a conféré au web la simplicité d'utilisation et les capacités multimédias à l'origine de son succès. Le web est un système hypermédia distribué en mode client-serveur

sur Internet. Chaque serveur gère un grand nombre de documents hypermédias qui comportent des textes, des images, du son, de la vidéo. Ces documents sont marqués à l'aide du langage *Hyper Text Mark-up Language* (HTML). Cela décrit la structure logique du document. Chaque document web peut avoir des liens hypertextes indiqués par des zones de mots ou des images de couleurs différentes. Au moyen de ce lien, il est possible d'être transporté soit dans le même document soit vers un autre document qui se trouve sur le même ou un autre serveur.

Internet touche à différents domaines : technologique, social, culturel, linguistique, politique ou encore économique. En ce qui concerne Internet et les supports d'enseignement, Shank (1993) cité par Perriault (2002 : 98) considère qu'Internet est une machine sémiotique productrice de texte. Son usage devrait susciter le renouveau de certaines figures de rhétorique. De fait, les réseaux numériques, dans leur état actuel, ne véhiculent pas de messages audiovisuels mais des combinaisons de texte et d'images, ce qui les fait bénéficier d'une qualification abusive de « multimédia ». En tout état de cause, enseignants et élèves sont aujourd'hui fortement incités par les réseaux numériques à développer leurs capacités langagières.

D'après l'étude que Salengros (2006) a réalisée, il apparaît que « nous retrouvons l'utilité d'un tel support, la diversité des ressources disponibles, la facilité d'accès à l'information et le côté pratique de l'outil ». Elle donne ensuite des exemples des réactions des élèves : « Les travaux sur Internet en classe sont un moyen nouveau pour étudier en classe ». « Internet est à la fois attractif et utile car il nous permet de nous mettre au courant des actualités de manière plus dynamique que les moyens utilisés traditionnellement ». Selon le même auteur :

> « Ce type d'outil est favorable à "l'enseignement" de la culture et civilisation. En raison de ses caractéristiques et des possibilités qu'il offre, Internet semble se prêter particulièrement bien à la création d'un cours abordant des thématiques actuelles ou de civilisation. Les élèves tirent profit de la variété offerte par les sites ».

Nous donnons un autre exemple des supports qu'Internet offre : les bibliothèques virtuelles qui constituent un outil de recherche ainsi qu'un moyen pour diffuser des contenus linguistiques, littéraires, culturels, sociaux, économiques, pédagogiques. Duarte in Guillou et AUF (1998 : 407-412) note qu'une telle bibliothèque permet de rassembler les ressources de

divers bibliothèques éloignées géographiquement, par les moyens de réseaux d'ordinateurs (comme Internet), d'autres physiquement installées dans différents lieux.

6.4 L'enseignement et l'informatique

De nos jours où nous nous trouvons devant tant d'informations visant tous les domaines, l'enseignement/apprentissage par exemple, ce n'est pas toujours facile de s'y adapter. Cristol et Masciotra (2011 : 104) montrent que : « En effet, il est devenu difficile pour un formateur de dominer la masse d'informations qui croît de façon exponentielle tous les jours, mais surtout les multiples façons de les hiérarchiser, de les combiner et d'en tirer un enseignement ».

Grosbois (2012 : 15) souligne qu'à partir des années 70 commence l'EAO (Enseignement assisté par ordinateur). Au fur et à mesure certains spécialistes se sont mis à en profiter et à le développer. C'est de là que nous trouvons ces trois types de produits : les tutoriels, les exerciseurs et les tests. En ce qui concerne le premier type, il s'agit d'un cours programmé autonome préparé auquel le formateur n'intervient pas et c'est à l'élève de suivre ses étapes. Les exerciseurs constituent une activité répétitive visant l'autoformation d'un contenu. Les tests, quant à eux, ont pour but d'évaluer l'élève.

Barbot (2000 : 6) montre la représentation des médias et des multimédias qui sont accessibles par des moyens variés : « Ce qui est nouveau, […] est la possibilité croissante d'accéder aux langues étrangères à la radio, à la télévision (antennes, satellites) et sur la toile, et de s'affranchir ainsi des distances qui conditionnaient les représentations des langues et de leur apprentissage ». De son côté Lancien (1998 : 90) insiste sur la possibilité offerte par Internet « Le réseau permet une exposition à la langue et à la culture enseignées. L'enseignant a accès à des sites de formation linguistique de différents niveaux. Il a aussi accès à toutes sortes de données dans des encyclopédies ou des ouvrages de référence spécialisés ». Il ajoute également pour ce qui concerne le côté pédagogique que « le réseau constitue un espèce de centre de documentation virtuel sans cesse enrichi, remis à jour et amélioré. Le réseau propose aux enseignants des ressources directement liées à leur pratique professionnelle ». Il est à constater que « la présence des médias de masse : presse, radio et télévision sur le réseau va permettre d'établir des liens intéressants entre différentes situations de « fréquentations médiatiques » proposées aux apprenants » (Ibid. : 92).

Comme nous venons de citer qu'il y a tant d'exemples de l'utilisation des technologies dans l'enseignement. Le projet *le Français en 1ère ligne* (Mangenot & Zourou, 2007) est un de ces exemples. Il s'agit d'un projet de télécollaboration qui a débuté en 2002 et qui propose à des étudiants de l'université de Grenoble en master FLE d'encadrer à distance des étudiants apprenant le français en Espagne en communication asynchrone (Grosbois, 2012 : 90).

En Irak, les enseignants cherchent les manières les plus faciles à assurer leurs cours dans lesquels les usages des TIC ne semblent pas développés auprès de la plupart des enseignants de langues et des enseignants en général. Cela est lié à d'autres facteurs comme la disponibilité durable de l'électricité et la maîtrise de la technologie et le besoin d'avoir recours aux outils technologiques.

Nous pouvons mentionner qu'il y a des outils technologiques qui sont plus récents comme : le tableau blanc interactif, les tablettes numériques, etc. Dans un certain nombre de facultés en Irak, surtout de types scientifiques, il y a des outils technologiques qui sont installés récemment comme le tableau blanc interactif.

6.4.1 Interaction-interactivité

L'interaction peut prendre différentes définitions. Selon Perriault (2002 : 25) : « Elle est l'action ou l'influence que plus d'une entité indépendante exercent l'une sur l'autre, ou bien c'est le résultat des entités qui ont été interagie ».

Il est à noter que l'apprenant s'engage à travailler avec son groupe en vue d'atteindre un du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le cadre des interactions de groupe en partageant ses découvertes. Henri et Basque in (Deaudelin, et Nault, 2003 : 32) considèrent que les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites.

La notion de l'interactivité n'est pas stable, elle se développe au fur et à mesure. Grosbois (2012) montre que l'idée de l'interactivité date des années 80 et 90. Des logiciels interactifs sont développés à partir des didacticiels d'où l'interactivité (concept d'origine technique lié à l'emploi de la machine ; avec ses deux types : le premier est fonctionnelle machinique, transitif, le deuxième est intentionnel, mental, intransitif), se distingue de l'interaction (non technique et pas de machine) dont le concept du dernier exige un échange entre deux sujets humains.

La construction des savoirs est la résultante d'interaction allant d'un faible niveau de complexité à un niveau supérieur. Nous pouvons trouver, selon Daniel Martin in (Deaudelin, et Nault, op.cit. 2003 : 110) des « interactions qui consistent essentiellement à partager des informations ou à poser des questions. Ce type d'interactions est indispensable, car il fournit une base d'éléments essentiels à la construction de savoirs ».

Giardina (1999 : 33‑34) tente de définir "l'interactivité" en synthétisant différentes définitions données par des chercheurs. Pour que nous puissions en avoir une idée solide, nous en empruntons quelques-unes : « L'interactivité désigne, dans un premier temps (Bernion, 1978) le lien mécanique, la capacité de recherche d'images sur le vidéodisque à l'aide de l'ordinateur (Troutner, 1982 ; Currier, 1983 ; Daynes, 1984). L'interactivité qualifie un nouveau design pédagogique permis par l'articulation des différentes composantes de ces systèmes (Levin, 1983 ; Gayesky, 1985). Il est évident que l'intégration de ce nouvel environnement modifie la nature du dialogue entre l'homme et la machine dans des situations d'apprentissage. Il faut donc adapter des stratégies pour recevoir, assimiler et communiquer des informations en vue d'une interaction satisfaisante (Faiola et De Bloois, 1988). Comme Lelu (1985) dit à propos de l'interactivité « … Le succès d'un concept flou tient sans doute à la facilité de l'accommoder à toutes les situations ; mais dès qu'il s'agit de le cerner plus précisément, il s'échappe… ».

L'interactivité c'est d'abord cette possibilité de communication instantanée entre deux personnes reliées par téléphone (voix) ou par vidéo (voix plus image). Le concept d'interactivité utilisé en rapport avec un environnement technologique devrait pouvoir dépasser le stade du choix laissé à l'apprenant parmi un éventail de possibilités prédéfinies par le concepteur du programme.

L'interactivité signifie donc premièrement aussi un moyen d'accès aux images et aux sons Dubreuil (1983) précise : « On dit quelque chose à la machine qui se contente d'exécuter notre ordre. Dans un deuxième temps, l'environnement technologique ne se contente plus seulement d'exécuter mais il nous dit aussi quelque chose sur l'opération en cours ».

Selon Grossen et Pochon (1995) cité par Perriault (2002 : 24), ils indiquent que des recherches montrent que « l'individu apprend au sein d'activités sociales finalisées et dans des groupes sociaux qui donnent sens à ses activités. Apprentissages et socialisations sont liés. De même l'individu n'apprend jamais seul, mais dans l'interaction avec d'autres personnes. […] Ajoutons que l'apprentissage s'appuie sur des outils et signes culturellement et

historiquement construits. Quant à l'intelligence, elle résulte de l'interaction entre un individu, son environnement social et les outils et signes qui sont à sa disposition. L'apprentissage engage l'identité sociale de l'individu et la modifie. Apprendre c'est changer ». Giardina (1999 : 21) affirme à son tour que « plusieurs études soulignent en effet que l'interactivité retrouve beaucoup plus sa raison d'être dans des systèmes multimédias interactifs basés sur une approche de simulation. L'apprenant doit pouvoir interagir, de plus en plus, de façon multisensorielle, significative, dans des situations réactives, riches en possibilités d'interaction, réalistes ».

Il est à mentionner que le développement des réceptions satellitaires et câblées modifie selon Lancien (1998 : 16‑17) les rapports entre la télé et l'apprentissage des langues, cela permet aux apprenants de regarder et écouter des émissions authentiques dont les rapports avec le multimédia sont leurs messages et leurs environnements. Pour lui, il affirme que « l'interactivité est centrale dans le multimédia, sans elle les supports qu'il réunit ne seraient rien d'autre qu'une sorte d'audiovisuel amélioré ». Il ajoute aussi que « l'image vidéo a été liée, dans les années 80, à l'informatique à des fins d'apprentissage des langues étrangères ce qui explique la naissance du multimédia qui est né avec le vidéodisque, le cédérom apparue en 1986 qui allait en assurer le développement ».

Il est recommandé que les apprenants ne doivent pas confronter des difficultés qui les empêchent de poursuivre leur travail. Selon Mallender :

> « L'interactivité donne l'impression d'un plus grand choix de chemins à explorer et d'une lecture plus active. Quand elle est bien conçue, c'est une valeur ajoutée car elle permet un meilleur dialogue entre l'utilisateur et le produit. L'aisance qu'elle procure donne envie de poursuivre l'exploration. Rien n'est pire qu'un utilisateur qui abandonne un produit non pas à cause du contenu, mais parce qu'il en a assez des problèmes causés par une mauvaise interactivité » (1999 : 4).

Les utilisateurs doivent être dans le centre de notre occupation (Ibid, 21), « il suffit de penser à l'utilisateur et au plaisir ou aux surprises que vous pourriez lui réserver, et à la façon générale dont un produit interactif fonctionne.» D'après Giardina (1999 : 47) : « L'environnement multimédia devient un laboratoire où l'apprenant peut manipuler, observer, changer des données, tester des hypothèses ». C'est une évolution d'une situation où le contenu peut être représenté de façon dynamique, manipulable. C'est un modèle qui permet à l'étudiant d'explorer par lui-même.

Pothier (2003 : 71) montre qu'avant que l'interaction ne soit théorisée et ne devienne un mot-clé de la didactique, elle a été le pivot du travail de classe et le ciment qui créait, chez les apprenants, une cohésion et une envie d'échanger fortement favorisantes pour l'apprentissage et l'usage de la langue. Mais cette fixation sur le groupe-classe n'a sans doute pas été sans impact sur les rapports du FLE avec les technologies (ainsi d'ailleurs que sur le manque de théorisation de la didactique).

Mallender (1999 : 5-22) distingue deux formes d'interactivité : l'interactivité générale et navigationnelle et l'interactivité liée au scénario qu'il nomme aussi "l'interactivité ludique". La première "dépend de plusieurs facteurs tels que le moteur informatique qui régit le produit, la politique de la maison de réalisation ou de production" nous pouvons la traiter facilement. Elle concerne la navigation et les menus, et suit des règles standards. Les évènements associés aux actions de l'utilisateur demeurent les mêmes tout au long du produit (clic sur sauvegarder, clic sur le bouton de droite pour aller à droite...). La seconde "ne concerne pas uniquement la navigation et les menus, mais aussi le dialogue avec des personnages ou des objets. Si l'on clique sur l'un d'eux, que ce passe-t-il ? L'histoire va-t-elle dévier ? Va-t-on mieux comprendre le fonctionnement de l'objet ? Cette interactivité-là, celle des clics "amusants" fait directement partie de votre domaine et vous devrez l'intégrer dans vos écrits". Elle est l'essence même d'un produit interactif car c'est elle qui rend celui-ci plus ou moins vivant. Ses règles peuvent être variées et ses déclinaisons multiples puisqu'elles sont engendrées par votre imagination en fonction du produit que vous souhaitez écrire ».

Il est à constater qu'un des apports de l'interactivité des TICE concerne la corrélation selon Bufe et Giessen (2003 : 110) qui s'établit entre apprentissage et besoins. L'apprenant peut utiliser immédiatement, dès la maitrise de logiciels, de plus en plus conviviaux, des savoirs plus opérationnels. Les recherches documentaires sur Internet, nouveau support de connaissances, donnent l'accès à d'autres cultures et à d'autres problématiques.

L'ensemble multimédia a également des potentialités d'après Lancien (1998 : 12) pour l'apprentissage de : proposer des complémentarités […] de permettre de toucher des propositions à distance et de permettre l'autonomisation (privilégier un média plutôt qu'un autre). La possibilité d'avoir recours à différents médias est perçue comme un avantage selon les spécialités de chaque média ; la variété médiatique est perçue comme susceptible de favoriser la variété des styles. Le croisement des médias est envisagé dans une perspective d'enseignement à distance.

6.4.2 La motivation des apprenants

Il s'agit, en tant qu'enseignant, de faire de notre mieux pour motiver les élèves et attirer leur attention par la façon dont nous présentons les cours. Cette présentation évolue en fonction des supports, ce qui amènent Cristol et Masciotra (2011 : 86) à faire les remarques suivantes : « Bien sûr, lorsque on évoque les supports attractifs, l'idée de Powerpoint vient immédiatement à l'esprit.[…] L'outil est indissociable de l'idée de support et déchaine les passions[…]. Or, si Powerpoint procède d'un effet captivant de lampe magique, il existe d'autres façons de créer l'attraction». À noter que le recours au numérique, souligné par Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 67), peut créer un pont entre les attentes et les intérêts des élèves et les objectifs éducatifs des enseignants : « Les environnements d'apprentissage, riches en technologies, ont le potentiel de faire en sorte que les élèves changent de comportement. » Ils doivent travailler eux-mêmes pour arriver à résoudre les problèmes en s'appuyant sur leurs capacités de collaboration et de maitrise de la technologie.

Magnoler montre in Altet et al. (2010 : 85-96) que : « L'interaction avec les experts est un facteur très important pour conjuguer théorie et pratique, mais cette interaction devient encore plus efficace si elle se réalise fréquemment, si elle permet de repenser les actions, les produits du processus de l'enseignement mis en acte dans sa propre classe et simulé avec les collègues. Tout cela n'est pas possible à travers une formation qui se déroule uniquement en présentiel: il faut chercher d'autres modalités pour l'interaction ».

L'évolution des technologies, le développement de logiciels ont permis la création de jeux éducatifs variés. On peut distinguer des deux catégories importants et en lien avec l'apprentissage des langues :

-les activités induites par le jeu sont proches de celles de la vie quotidiennes.

-les jeux en ligne peuvent comprendre des multi-joueurs (Grosbois, 2012 : 132‑133).

Barbot (2000 : 47) détaille la notion de motivation (Cf. Schéma 3) et l'utilité de la personnalité de l'apprenant et les facteurs de la motivation [-sa capacité (interne et stable); -ses efforts (interne, changeable et sous le contrôle de l'apprenant); -la difficulté de la tâche (externe et stable); -la chance (externe, changeable, incontrôlable)] : « La motivation constitue un processus dynamique fondé sur des interactions entre l'environnement et soi-même. L'apprenant doit ainsi percevoir l'utilité de l'activité qu'il entreprend à long terme, *l'espérance*

pratique d'utiliser une langue étrangère, et, à court terme, *à quoi sert une activité*. Un autre facteur important concerne la perception de l'apprenant et l'image qu'il a de soi, comme apprenant des langues en général, ou dans un domaine: (*Je suis bon en prononciation*) ».

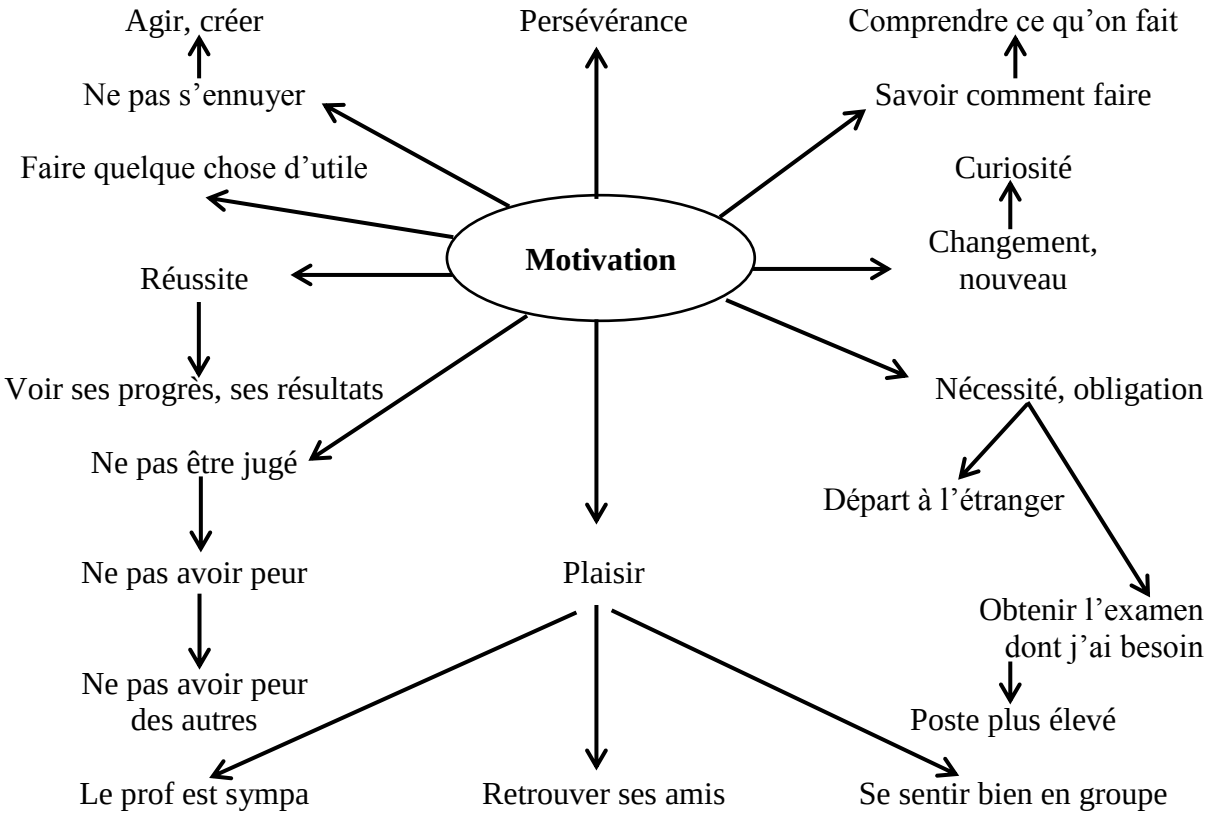


Schéma 3 : La notion de motivation selon Barbot (2000).

Le schéma ci-dessus montre que la notion de motivation recouvre à la fois des éléments affectifs et cognitifs qui concernent la personnalité et des facteurs extérieurs (projets professionnels ou personnels). Aussi est-il souhaitable d'ancrer l'action d'apprendre dans *motivation interne*, cognitive, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité. Il faudra donc jouer sur tous les paramètres. (Ibid.)

6.5 Conclusion

Les technologies numériques enrichissent aujourd'hui considérablement les bases de données des centres et départements des langues. De même, ils constituent à donner une image plus séduisante, plus positive et plus ludique à ces réseaux. Selon Perriault (2002), il reste à bien faire cohabiter les outils multimédia et Internet. Les technologies numériques ouvrent une nouvelle voie parmi les TIC, celle ou la globalisation des savoirs, grâce à Internet, font de l'individu un apprenant désormais multidimensionnel qui acquière des connaissances par le biais d'une organisation hypertextuelle des informations. Il doit cependant apprendre à la maitriser et à gérer cette diversité. En parallèle, normalisation et standardisation seront nécessaires pour échanger des savoirs puisque ce partage mondial de connaissances devient un enjeu majeur où peut naitre une certaine conscience universelle, respectueuse des langues, des disciplines et des cultures. Avec les TIC, la façon d'apprendre évolue, mêlant les liens de l'hypertexte à ceux du multimédia et ses données d'images et de son. Les psychologues nomment cette nouvelle manière de s'informer « apprentissage par consultation » où l'interprétation relève de la structure cognitive de chacun, avec par ailleurs la possibilité d'entrer en contact avec les auteurs de l'information. L'utilisation des TIC et d'Internet représente alors de nouveaux défis que doivent relever les pédagogues puisque les interactions sociales ne sont plus limitées dans le temps et l'espace, transformant l'apprentissage collaboratif, incitant le développement de langages sur les réseaux numériques, de même que l'accès aux savoirs grâce aux bibliothèques virtuelles. Ces nouveaux systèmes suscitent plus d'implication de la part des apprenants, et le réseau permet aux enseignants d'adapter leur pratique professionnelle à partir des ressources documentaires qu'il leur propose. Leur généralisation implique de nouvelles réflexions didactiques et multiplie les expériences pédagogiques. Les échanges entre informaticiens spécialistes et les didacticiens des langues permettent de bâtir un enseignement informatique pour l'apprentissage où l'interactivité efficiente constitue une valeur ajoutée. L'apprenant interagit de façon multisensorielle et doit être au cœur des projets de formation dans un cadre multimédia où il peut « manipuler, observer, changer des données, tester des hypothèses » et où l'utilisation croisée de diverses sources médiatiques peut s'envisager dans une perspective d'enseignement à distance. Enfin, ces environnements d'apprentissage par les TIC favorisent des changements de comportements des apprenants. Leur motivation bénéficie d'un dynamisme lié aux interactions entre les outils technologiques, l'environnement et les apprenants eux-mêmes.

Chapitre 7 : Le rapport entre TIC et innovation et ses implications sur l'enseignement/apprentissage

Dans ce chapitre, nous parlerons des TIC et ses implications sur l'enseignement/apprentissage et de l'enseignement du français grâce à une plateforme d'apprentissage. Nous étudierons également certaines plateformes pédagogiques et leurs principales fonctionnalités. Nous expliquerons clairement notre raisonnement pour le choix de la plateforme dans notre projet.

L'Union Européenne définit l'e-learning comme : « L'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance» (UE : 2001). L'avancement et les possibilités que permettent les nouvelles technologies pour le e-learning sont intéressants. « L'apprentissage par des moyens électroniques (Benraouane et Isaac, 2011 : 4) se réfère à l'utilisation du web et des nouvelles applications technologiques d'apprentissage distribué pour améliorer le processus d'acquisition d'un nouveau savoir ou la mise à jour de nouvelles connaissances. Le e-learning est utilisé dans les programmes d'éducation nationale, les programmes de l'enseignement supérieur, les programmes de formation de l'entreprise, et les programmes de formation continue ». Des aspects technologique, pédagogique, économique, institutionnel caractérisent l'apprentissage par ces moyens électroniques. À ce stade, nous pouvons remarquer des effets inspirant les pratiques des enseignants comme le soulignent Rivens Mompean et Barbot (2009 : 16) : « Cette arrivée massive de nouveaux outils, notamment électroniques, semble avoir eu une incidence particulièrement forte sur les pratiques linguistiques et sur la recherche qui a accompagné ce mouvement. Les évolutions que l'on constate aujourd'hui sont également liées à l'intégration des médias dans nos pratiques mais aussi à une conception socioculturelle différente du rôle et de l'importance des langues vivantes dans nos sociétés ». Il est possible de donner des exemples qui accompagnent cette évolution : « L'introduction du CECRL et six niveaux de compétences, […], la reconnaissance de certifications universitaires en langues ; le CLES, le DELF et le DALF, le recours à des plateformes d'enseignement». (Ibid. : 16).

Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 14) notent que des innovations prometteuses « semblent annoncer des révolutions alors qu'elles n'ont pas pour l'instant rien changé, à l'exemple des MOOC (nous en parlerons plus tard) […] tandis que des objets ou des usages se sont imposés en quelques années à l'échelle mondiale et de manière irréversible à l'instar de Google, de Wikipédia, du téléphone portable ou encore des réseaux sociaux ».

Les cours proposés par les plateformes (dont nous parlerons dans ce chapitre) sont gratuits et ouverts à tous les types de public, cela quel que soit le niveau de l'intéressé, quel que soit son établissement, quelle que soit son entreprise.

Comme soulignent Benraouane et Isaac (2011 : 5) que l'enseignement à distance présente des avantages. Et effet, l'e-learning : « facilite l'accès au savoir, à la connaissance, aux ressources multimédia […] ; l'e-learning fournit une flexibilité aux apprenants pour choisir le temps et le lieu de leur apprentissage […] ; l'e-learning permet le déploiement rapide des stratégies de formation dans les entreprises multinationales […] ; l'e-learning réduit le cout de formation et permet à l'État de prendre en charge les besoins éducatifs des populations éloignées des centres urbains. […] ; enfin, l'e-learning est un moyen qui permet aux salariés de perfectionner leur niveau de compétences techniques et managériales, et ce pour améliorer leur employabilité ».

Pour toute proposition d'un dispositif, la nécessité et l'importance de mener une recherche-action est recommandée (nous en parlerons plus tard), M.-F. Narcy-Combes (2008) souligne cette nécessité absolue « d'accompagner toute innovation d'un dispositif de recherche-action, de façon à éviter autant que possible les réactions trop affectives de la part des acteurs impliqués, quels qu'ils soient » pour que le dispositif proposé soit réussi.

7.1 L’enseignement du français grâce à une plateforme d’apprentissage

L’enseignement du français, comme celui des autres langues, nécessite et connaît de nombreuses méthodes et une méthodologie variée (que nous avons évoquées précédemment) ayant, chacune d’entre elles, des caractéristiques particulières. L’arrivée d’une plateforme modifie non seulement l’enseignement du français mais également celui des autres langues ou d’autres domaines. Au cours de cette étude, nous tenterons de comprendre qu’est-ce qu’une plateforme ? À quoi cela sert ? Quels sont les types de plateforme ?

D’après Chanier (2001), une plateforme est un « progiciel, ensemble complexe de logiciels rassemblés dans un environnement cohérent à point d’entrée unique. Ces logiciels permettent de mettre en ligne des moyens de communiquer de façon asynchrone (courrier, forums de discussion) ou synchrone (bavardage, tableau blanc. Des plateformes comme Moodle ou WebCT dont l’accès se fait par ENT ».

Selon Isckia et Lescop (2009-2010), De Vogeleer et Lescop (2011) cité par Jutand (2013 : 140-141) une plateforme « se comprend comme un support qui facilite les interactions entre plusieurs groupes […]. Ce support peut être de tout type : soit physique (centre commercial, foire) soit virtuel (eBay Amazon), soit permanent (places boursières) ou non (appels d'offres). En tant que coordonnateurs, les plateformes assurent une surveillance et une connaissance étroite de leur système. La plateforme peut être vue en quelque sorte comme un outil d'automatisation des stratégies relationnelles ».

Rivens Mompean et Barbot (2009 : 98) expliquent qu’une plateforme « offre un certain nombre d'outils qui permettront, selon l'usage qui en est fait, de développer des pratiques langagières sur une base constructiviste (Rivens Mompean 2008) et en renforçant une approche collaborative, et par là-même en développant l'autonomisation des apprenants qui peuvent endosser plusieurs rôles sur la plateforme ».

La plateforme peut être envisagée comme lieu d'accompagnement dans un dispositif hybride : soutien au présentiel, en complémentarité au groupe classe « *to enhance conventional classroom instruction* » (Brandi 2002: 22). Selon Brodin (2002: 173), elle peut permettre de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage et de :

-panacher les activités en ligne et en face-à-face
-combiner différentes formes de médiatisation et la médiation humaine
-articuler l'individuel et le collectif
-métisser les lieux et les temps d'apprentissage.

Le groupe, avec ses différents membres devient une ressource d'apprentissage en soi. Henri & Lundgren-Cayrol (2001 : 42) soulignent l'importance du groupe : « Le groupe [qui] y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interactions pour la construction collective de connaissances ».

Nous avons eu recours à une liste de plateformes pour voir sur quel modèle l'une pourrait s'adapter le mieux en Irak (en fonction de fonctionnalités et d'objectifs).

7.2 Des plateformes pédagogiques et des réseaux*

Nous venons de comprendre qu'une plateforme ou bien LMS (***L**earning **M**anagement **S**ystem*), est un système web bien développé sur lequel des contenus, non seulement pédagogiques mais également du contenu multimédia, sont hébergés dans le but de gérer et de suivre des formations en ligne. Autrement dit, le LMS est un système web qui comprend des services destinés à aider les enseignants à mettre en place leurs cours. Ce logiciel offre ainsi des services qui permettent la gestion de contenu, soit la création, l'importation et l'exportation des documents. George et Derycke (2005) montrent que la plateforme « peut être vue comme un système qui permet de gérer et de donner accès à un ensemble d'activités et de ressources pédagogiques ».

Au cours des dernières années, ces plateformes se sont grandement développées dans le cadre de la formation, telle que Openclassrooms, Ganesha, Moodle, Sakai, Edmodo, Coursera, FUN, MOOC, Udacity, Claroline, Dokeos, Elearnology, mais nous n'allons faire le descriptif que de quelques-unes. Nous empruntons à Gévaudan (2011) l'illustration qu'elle a faite pour définir la plateforme comme est montré ci-dessous (Cf. Schéma 4) :

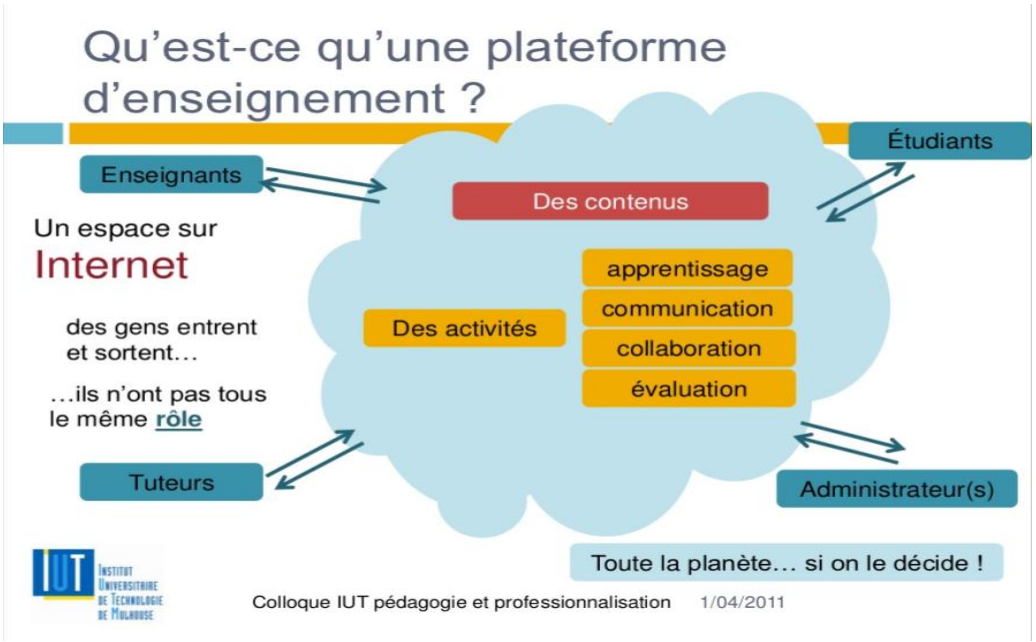


Schéma 4 : La plateforme. Source Nicole Gévaudan (2011).

* Notre aperçu général de plateformes et réseaux ne les couvre pas tous, nous en avons choisi quelques exemples.

Nous comprenons à partir de ce schéma qu'une plateforme d'enseignement est un espace sur Internet où des utilisateurs tels que des étudiants, enseignants, tuteurs, administrateurs entrent et sortent de cet espace et dont les rôles respectifs se différencient les uns des autres selon leur rapport aux contenus et aux activités comme l'apprentissage, la communication, des activités de collaboration et l'évaluation.

7.2.1 La plateforme OpenClassrooms

La plateforme Openclassrooms dont la création de la première version de la plateforme d'e-éducation était sous le nom "Site du Zéro" ; cette plateforme était datée de 1999. En janvier 2007, Pierre Dubuc et Mathieu Nebra fondent leur propre entreprise pour gérer la plateforme d'e-éducation qui réunit des cours de qualité, libres, ouverts et accessibles à tous. Au mois de septembre 2013, elle a évolué tout en conservant ses contenus et principes fondateurs. En favorisant l'éducation pour tous, la collaboration, l'échange et le partage des connaissances, OpenClassrooms est devenu le premier site d'e-éducation en français.

Chaque cours est créé par un professeur ou un expert dans le domaine. Il est composé d'une ou plusieurs parties et peut comporter du texte, des images (schéma, illustration) et des vidéos. Chaque partie d'un cours certifiant est ponctuée d'exercices de deux types : des quiz corrigés automatiquement et des devoirs libres. Les cours sont notamment créés en partenariat avec les écoles, universités et entreprises suivantes : École centrale Paris, École polytechnique, ESG, Sciences Po. Paris, Sopra...

Les devoirs sont évalués par les pairs. Chaque devoir est corrigé trois fois par trois autres élèves, dans un processus en double aveugle, selon un barème fixé par le professeur. La note finale est la moyenne des trois notes reçues sur le devoir.

La recherche académique montre d'ailleurs que l'évaluation par les pairs peut être aussi précise que celle des professeurs.

Au cours de sa visite à l'EPFL (École polytechnique fédérale de Lausanne) le 16 avril 2015, le président de la République, François Hollande a annoncé qu'un accès illimité à tous les services numériques d'OpenClassrooms (qui comprend des cours en ligne, ebooks et MOOCs disponibles, et un accès illimité aux certifications) serait offert à tous les demandeurs d'emploi à partir de la rentrée 2015. (OpenClassrooms, 2015)

Les responsables d'OpenClassrooms proposent certains parcours qui conduisent même à l'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel reconnu par l'État au même titre qu'une école ou une université traditionnelle.

OpenClassrooms propose également des offres. La première est avec accès à tous les cours, exercices et aux parcours, certificats de réussite, cours à son rythme, téléchargement des eBooks et des vidéos et support prioritaire par email. Tandis que la seconde est avec mentor dédié en visioconférence, planning et parcours personnalisés, projets et exercices pratiques et suivi de son avancement.

7.2.2 La plateforme Ganesha

Ganesha est une plateforme de téléformation permettant à un formateur ou un centre de formation de mettre à la disposition d'un ou plusieurs groupes de stagiaires, un ou plusieurs modules de formation avec supports de cours, compléments, quiz et tests d'évaluation ainsi que des outils collaboratifs (messagerie web, forum, chat) (« Ganesha » : 2016). C'est un logiciel libre et gratuit édité par ANEMA Formation qui est spécialisée dans le e-learning et son offre s'articule autour de 3 axes : Le conseil : définition des besoins, conseils techniques et pédagogiques, propositions de solutions de e-formation adaptées aux entreprises, la formation de formateurs aux nouvelles technologies éducatives et à l'utilisation optimale d'une plate-forme de téléformation, et la production : réalisation de modules multimédias, création de sites complets de e-formation, d'applications de e-learning sur mesure, d'applications web et l'hébergement.

En général sur un LMS, trois profil principaux sont présents : formateur ou tuteur, stagiaire ou apprenant, administrateur. Le fait de laisser les sources du programme accessibles à tous permet de transformer le projet d'une équipe en projet de communauté et donc de mutualiser les compétences, de développer plus rapidement, de faire plus de tests et d'être plus ouvert sur les besoins des utilisateurs. (Anema : 2011). Voir (Cf. Image 11) la page principale de la plateforme :

Image 11 : Interface de Ganesha. Source Ganesha (2016).

Ce logiciel assure la diffusion des contenus e-learning auprès des collaborateurs. Il donne aux utilisateurs l'accès à un suivi pédagogique et à des reportings afin de piloter toutes les formations. (ANEMA-Ganesha, 2015).

7.2.3 La plateforme Moodle

Moodle, comme d'autres plateformes, est un environnement numérique et libre dont le but est de gérer des formations soit d'enseignement soit d'apprentissage. Cette plateforme possède des options que nous pouvons utiliser sans aucun souci. Il est préférable de prendre la définition que donne Rice (2008 : 5) :

> « Le terme "Moodle" était à l'origine un acronyme pour "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment"* (environnement d'apprentissage dynamique, modulaire et orienté objet). Cette terminologie est surtout utile aux programmeurs et aux théoriciens de l'éducation. Mais "moodle" est aussi un verbe qui décrit une façon de flâner paresseusement, de remplir ses obligations au moment où cela nous sied le mieux, une manière agréable d'agir qui mène souvent à la réflexion et à la créativité. Ce terme s'applique donc à la façon dont Moodle a été développé, tout comme à la manière des étudiants et enseignants d'approcher l'apprentissage et l'enseignement dans un cours en ligne. Toute personne utilisant Moodle est un "moodleur" ».

Moodle en tant que plateforme d'apprentissage en ligne permet de créer des groupes d'apprenants ou des classes 100 % en ligne autour de contenus et d'activités pédagogiques et favorise une pédagogie socio-constructiviste (collaboration, activités, réflexion critique, etc.) dont l'interface est simple, légère, efficace, compatible, sans nécessité d'un navigateur récent.

Moodle peut comprendre des milliers de cours qui peuvent être classés en catégories et peuvent être recherchés.

La gestion de la plateforme ne nécessite aucune compétence technique particulière. Son utilisation est facile tant du côté étudiant que du côté enseignant, elle se caractérise par une prise en main rapide et très intuitive. À un système de gestion de contenu (SGC), Moodle ajoute des fonctions pédagogiques ou communicatives pour créer un environnement d'apprentissage en ligne : c'est une application permettant de créer, par l'intermédiaire du réseau, des interactions entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques.

L'installation de cette plateforme qui nécessite une base de données est facile et l'usage d'un navigateur Internet permet de gérer les différents espaces ainsi que les utilisateurs enregistrés. La plupart des champs de texte (ressources, messages des forums, etc.) peuvent être remplis et modifiés à l'aide d'un éditeur de textes WYSIWYG intégré qui facilite la gestion des contenus des sites.

La plateforme Moodle, en tant que support, permet de mettre en œuvre une autre forme de pédagogie; les cours sont enrichis grâce à cet outil. Selon Gevauda (2011) Moodle permet la réalisation d'activités collaboratives, développe un environnement pédagogique interactif, assure une éducation numérique. (Cf. Schémas 5 et 6) :

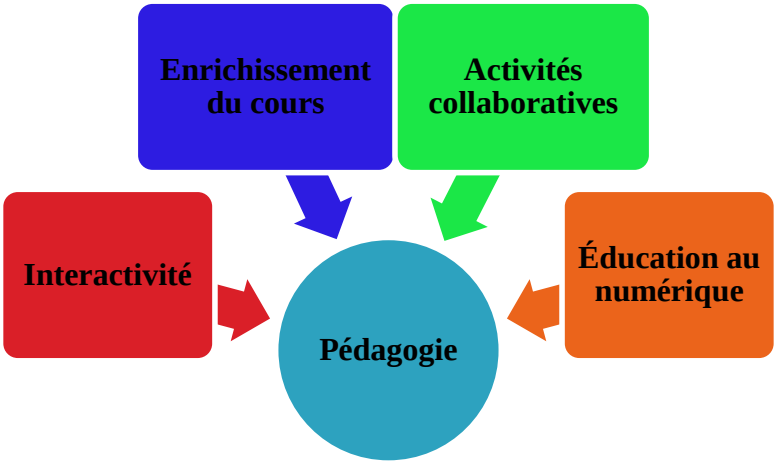


Schéma 5 : Pédagogie. Source Gévaudan (2011), slide 6.

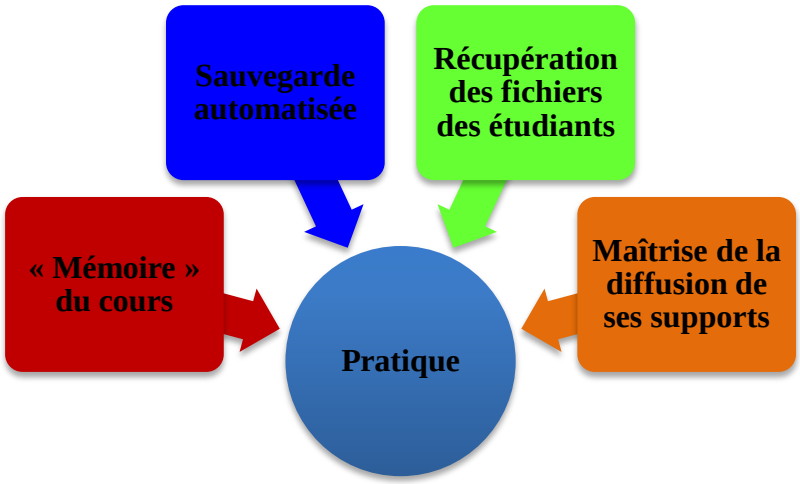


Schéma 6 : Pratique. Source Gévaudan (Ibid), slide 7.

De même la plateforme Moodle constitue un moyen pratique aidant à récupérer les travaux des élèves, elle permet à sauvegarder leurs fichiers automatisés, elle assure la maitrise de la diffusion de ses supports, et une mémoire des cours.

7.2.4 La plateforme Sakai

Sakai qui fait partie des plateformes d'enseignement *LMS* (***L**earning **M**anagement **S**ystem*) est développée par quatre universités américaines. Elle (« Sakaï | PLUME : 2015) se distingue des plateformes les plus employées en France par l'accent davantage mis sur l'aspect du travail collaboratif que sur l'aspect du suivi pédagogique semaine par semaine. Cet environnement de travail collaboratif peut d'ailleurs être employé dans d'autres contextes et, à la création d'un cours, on doit choisir entre deux configurations : cours ou projet. Les outils proposés et les rôles sont alors différents. « *Sakai is a freely available, feature-rich technology solution for learning, teaching, research and collaboration. Sakai is an open source software suite developed by its diverse and global adopter community.*» (Sakai : 2016)

Sakai a une interface graphique très légère, basée sur des informations textuelles et non à base d'icônes. Son ergonomie est facile à appréhender tant par les enseignants que par les apprenants. Le noyau de Sakai contient les principaux outils des plateformes comme : les outils de gestion de classe, les outils de communications (annonces, messagerie, stockage de documents), les outils pédagogiques, les calendriers partageables, wiki, blog, configuration du profil de chaque utilisateur, les outils orientés enseignement, le suivi des apprenants, l'accès à des sites web externes.

L'enseignant propriétaire du cours peut organiser sa classe à sa guise en donnant à chacun le rôle de son choix : professeur, assistant ou étudiant (ou contributeur et lecteur dans le rôle projet) et en redéfinissant, pour chaque outil, les droits par défaut. Il peut également organiser des sous-groupes et créer ainsi des services individualisés. Les possibilités à ce niveau, sont nombreuses et variées (groupes automatiques, inscription par les étudiants eux-mêmes avec possibilité de changer de groupes ou non... L'organisation d'une classe est très souple. Les enseignants choisissent, au moment où ils le désirent, d'activer l'outil de leur choix. On peut ainsi démarrer très modestement puis sophistiquer le contexte de sa classe virtuelle progressivement.

Un cours peut être privé ou public et il est possible de masquer ou démasquer les outils et documents, ce qui permet d'employer Sakai dans de nombreux contextes, public et privé simultanément.» (« Sakaï | PLUME » 2015).

7.2.5 La plateforme Edmodo

Edmodo (Cf. Image 12) est une plateforme d'apprentissage où les enseignants, les élèves et les parents peuvent se connecter en toute sécurité. Elle est fondée aux États-Unis (Chicago, Illinois) en 2008. Ses fondateurs sont Nic Borg, Jeff O'Hara et Crystal Hutter. "*Founded in, when two school district employees set out to bridge the gap between how students live their lives and how they learn in school, Edmodo was created to bring education into a 21st century environment*". (Edmodo : 2016)

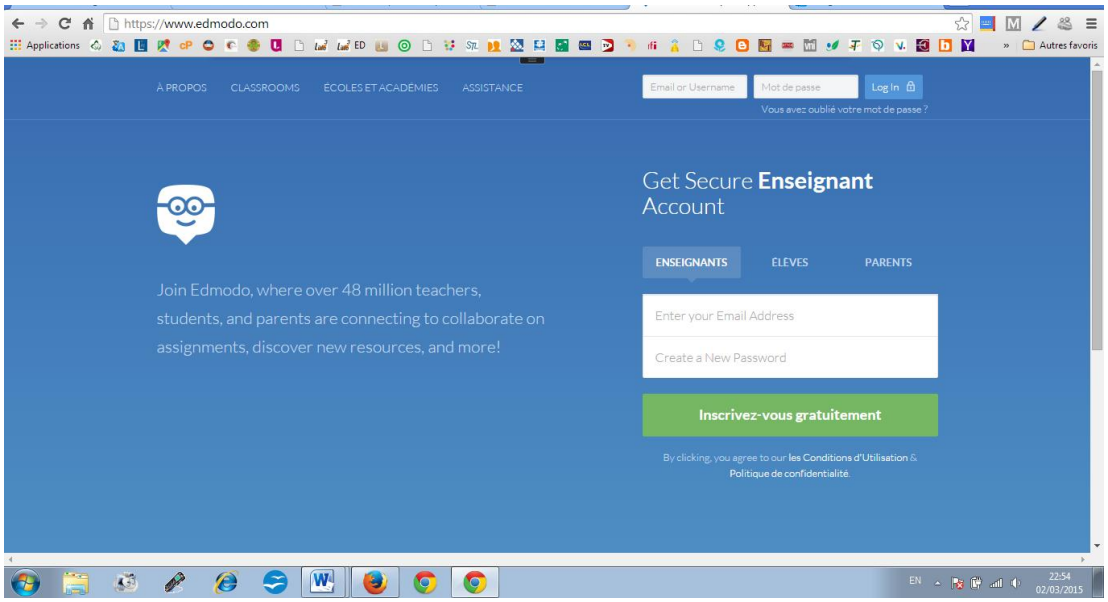


Image 12 : La page principale d'Edmodo. Source Edmodo (2016)

Avec des fonctionnalités intuitives et un stockage illimité, il est possible de créer rapidement des groupes, donner des devoirs, des quiz de planification, gestion des progrès réalisés. Edmodo est conçu pour donner un contrôle complet sur la salle de classe numérique. Avec des outils permettant de déterminer celui qui peut rejoindre des groupes et veiller à ce qu'ils restent privées, et de surveiller les activités des membres, dans une la sécurité bien construite.

Côté interactivité, la plateforme Edmodo permet aux utilisateurs en tant qu'apprenants, de nouvelles façons de faire participer, de participer et de s'exprimer. Il est aussi possible de publier des sujets de discussion, de mener des sondages pour favoriser la communication et rendre l'apprentissage social. « *Give students new ways to engage, participate, and express themselves. With Edmodo, you can post discussion topics, conduct polls, award badges, and more, to foster communication and make learning social*. » (Ibid, 2016).

7.2.6 La plateforme Coursera

Coursera est l'une des sociétés qui proposent des cours gratuits en ligne. Cette société (Coursera 2015) précise « Coursera est une plateforme qui fonctionne en partenariat avec les plus grandes universités et organisations mondiales, pour offrir des cours en ligne accessibles à tous et gratuits ». Les intéressés pourraient trouver des cours dans les différents domaines (arts, biologie et sciences de la vie, business et management, chimie, Informatique, économie et finance, éducation, énergie et sciences de la terre, ingénierie, alimentation et nutrition, santé et société, humanités, information, technologie et design, droit, mathématiques, médecine, musique, cinéma et son, sciences physiques et de la terre, physique, sciences sociales, statistique et analyse des données, perfectionnement professionnel pour les enseignants). Les cours proposés sont dans des langues différentes comme (l'anglais, le français, l'espagnol, l'allemand, l'italien, l'arabe, le russe, le chinois, le turc...etc.), mais les cours en anglais restent au premier rang. Les universités qui participent à cette plateforme proviennent du monde entier et dont les plus connues se situent au Royaume-Unis, États-Unis, France, Allemagne, Italie, Espagne, Brésil, Canada, Suisse, Suède, Chine…etc.). (Cf. Image 13) :

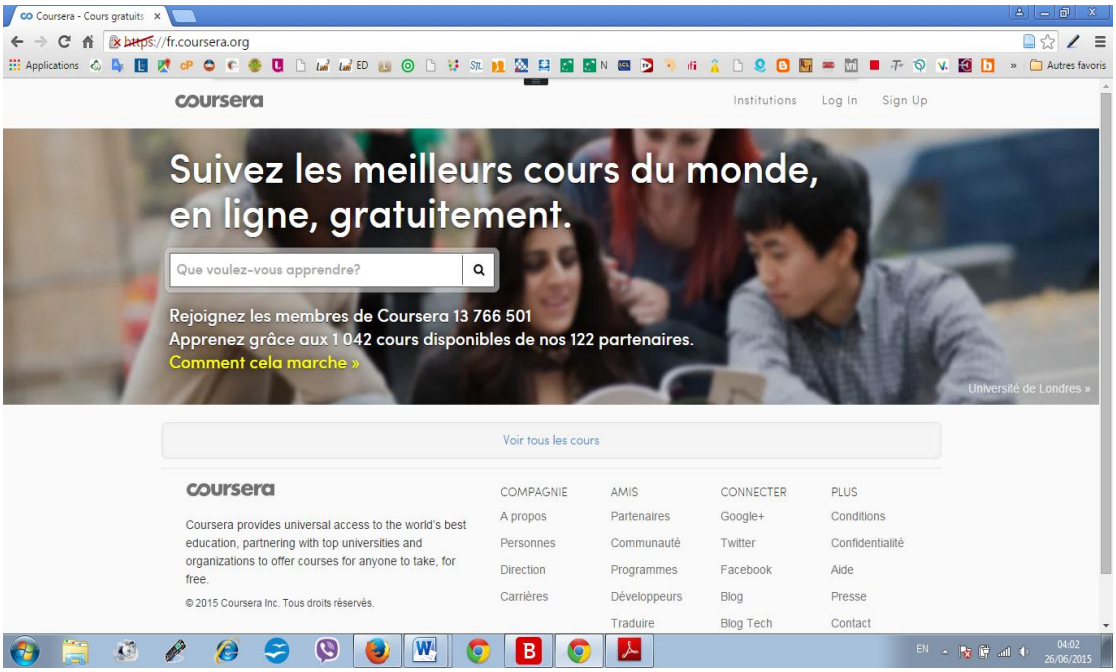


Image 13 : La page principale de Coursera. Source Coursera (2016).

Le plateforme Coursera selon Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 54) vise à créer une banque de données mondiales de cours universitaires gratuits et accessibles en ligne. Ce type d'initiative semble ouvrir la voie grâce au numérique, au-delà des discours, à la possibilité de démultiplier la puissance des systèmes d'enseignement.

7.2.7 La plateforme FUN

Les UNT (Universités numériques thématiques) créées en 2003 (Boyer, 2011) accompagnent les enseignants dans la production et l'utilisation des ressources (pédagogie numérique, scénarisation et chaînes éditoriales, guide juridique du podcast, interopérabilité des ressources, etc).

FUN (France Université Numérique) (FUN : 2016) qui est lancée par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en octobre 2013 est une plateforme publique "FUN-MOOC" (les MOOC qui est un concept de présentation de cours, nous le traiterons plus tard), une action phare de la stratégie numérique, elle compte 762 000 inscrits, pouvant accéder à une offre de plus de 100 MOOCs.

En France, les quatre ambitions pour le numérique dans l'enseignement supérieur sont définies par le ministre (Sup numérique, 2015) le numérique est « 1- au service de la réussite et de l'insertion des étudiants, 2- comme outil de rénovation des pratiques pédagogiques, 3-

pour le développement de campus d'avenir, 4- pour une université ouverte et attractive, en Europe et à l'international » (Cf. Image 14).

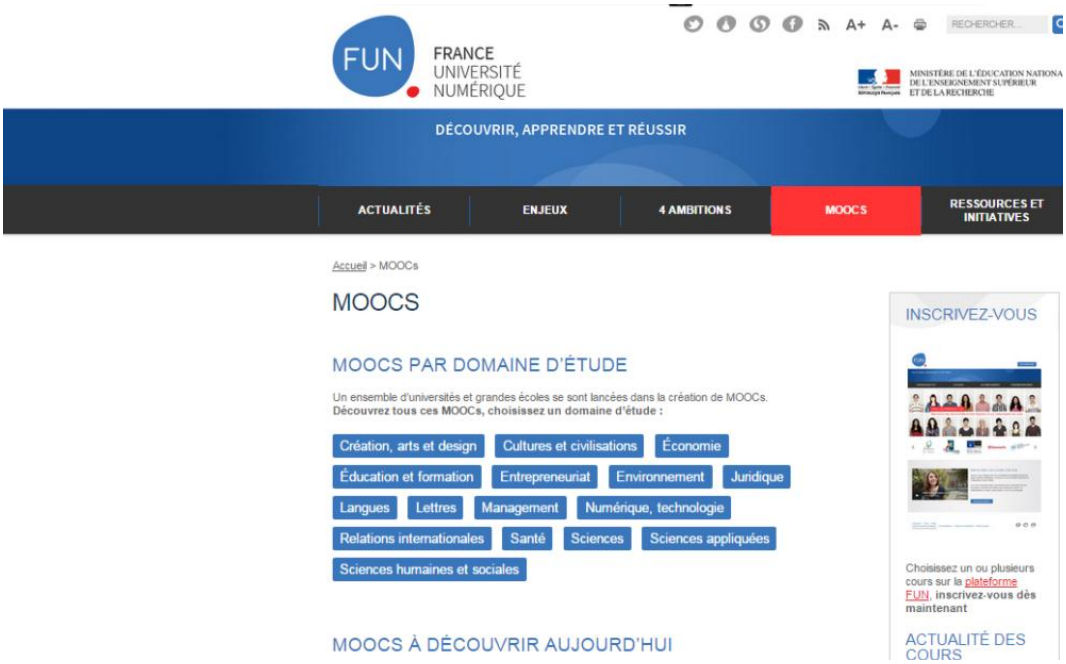


Image 14 : La page de la plateforme FUN.

Raymond (Netpublic, 2015) souligne que FUN a lancé le, 8 juin 2015 un moteur de ressources pédagogiques numériques qui permet l'accès gratuit de 30 000 ressources pour les étudiants, les enseignants, les chercheurs, les professionnels ou juste passionnés par une thématique. Ces ressources pédagogiques numériques s'enrichiront au fil du temps (cours, exercices, listes de références, études de cas, démonstrations, guides, tutoriels, leçons interactives, conférences, etc.), sous forme de textes, vidéos, webdocumentaires, logiciels ou sites internet. Ces ressources sont mises à disposition par les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche français et diffusées par les universités numériques thématiques (UNT) et Canal-U dont les buts sont de référencer les ressources existantes et de créer un point d'accès unique ; l'objectif étant de faciliter l'accès de tous aux ressources pédagogiques en ligne, simplement et gratuitement et permettre aux établissements d'enseignement supérieur, aux organismes de recherche et aux U.N.T. de valoriser et de partager leurs travaux.

Le 10 juillet 2015 FUN annonce les deux premiers MOOC de français langue étrangère (Cf. Image 15). Le premier MOOC (cours de français langue étrangère) qui s'adresse à un public ayant suivi entre 80 et 100 heures de cours de français est proposé par l'Alliance

France Paris-Île-de-France. Chaque semaine du MOOC correspond à une journée de découverte culturelle à Paris. Le programme du premier MOOC fut planifié ainsi :

Semaine 1 : "On déguste"

Semaine 2 : "On se cultive"

Semaine 3 : "On prend l'air"

Semaine 4 : "On fait les boutiques"

Semaine 5 : "On fait du sport"

Semaine 6 : "Ce soir, on sort !"

Semaine 7 : Bilan et résolution de l'énigme

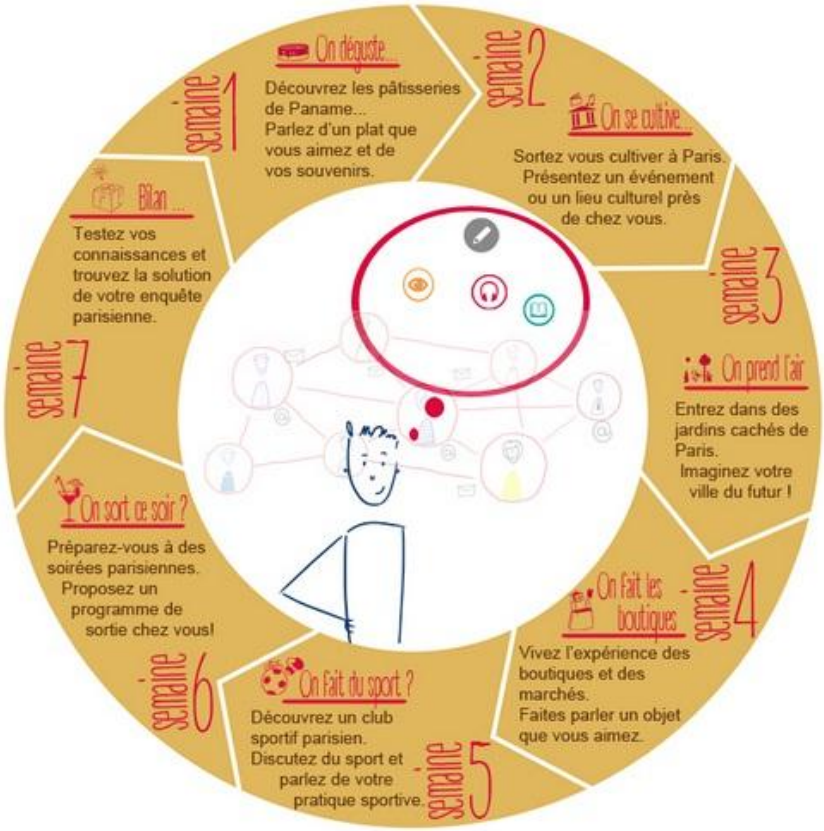


Image 15 : Plan du premier MOOC. FLE-FUN.

Pour assurer et motiver les intéressés, à l'issue du MOOC, une attestation de suivi avec succès est délivrée. Cela implique une évaluation pour ceux qui suivent le programme.

Ce MOOC propose aux apprenants de niveau A1 de découvrir la ville de Paris et la vie des Parisiens. Pendant sept semaines, le collectif d'enseignants concepteurs de l'Alliance ont abordé des thématiques comme les spécialités culinaires, les lieux culturels, les jardins et les boutiques de la capitale, le sport et la vie nocturne. (FUN : 2015).

7.2.8 Les MOOC

Les MOOC (***M**assive **O**pen **O**nline **C**ourse*) sont des cours en ligne ouverts et massifs. Ils révolutionnent les formations ouvertes et à distance. Le travail et la communication se fait via Internet. Des enseignants et apprenants du monde entier peuvent participer aux cours via une plateforme sur laquelle nous trouvons des supports de cours variés comme des vidéos, des tests interactifs, des prises de notes partagées, forums de discussion, sessions en direct de réponses aux questions posées au professeur etc…et sont mis à disposition au fur et à mesure de l'avancement du cours.

Dejoux (2015) décrit cette pratique en disant qu'« un MOOC, c'est un apprentissage plaisir ». Il faut que la personne prenne plaisir à suivre des vidéos qui sont sous-titrées. On pourra avoir tous les supports également, mais il faut que cette personne ait envie de continuer à aller sur le site et à reprendre de nouvelles vidéos. Donc, il faut vraiment que ce soit dans le ludique et qu'elle ait vraiment la réponse à son besoin. On peut venir picorer quelques informations, on peut venir rencontrer d'autres personnes grâce au forum, grâce aux réseaux sociaux. On peut venir simplement consulter les MOOC sur son téléphone pour avoir un professeur qui fait un cour pour vous ».

Davidenkoff (2014 : 32) simplifie l'explication de leur fonctionnement, leur but et résume les MOOC par le principe suivant : « Vous vous inscrivez à un cours, vous le suivez en vidéo sur le web, vous passez au fur et à mesure des évaluations plus ou moins élaborées permettant de vérifier que vous avez compris le cours, éventuellement vous recevez une forme de certification (un badge) prouvant que vous avez suivi et compris le cours ».

Pour des raisons d'intérêt général, le premier noyau de ces cours remonte à 2001 grâce aux dispositifs d'e-learning gratuits de l'enseignement supérieur américain et son projet OpenCourceWare de MIT dont le but fut de mettre en ligne gratuitement tout son matériel éducatif (licence, maitrise et doctorat) pour qu'ils soient accessibles à tous. Les "MOOC" selon Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 199) sont apparus en 2008 au Manitoba. Ils visent à ouvrir un cours gratuitement sur Internet à un moment donné, et à diffuser chaque semaine un cours, tout en délivrant des services jusqu'à l'examen final […] Ils proposent sur un temps prédéterminé, à une personne inscrite gratuitement, un programme équivalent à ce qui pourrait être vécu en présentiel grâce à des outils d'animation évolués et des points réguliers d'autocontrôle (quizz, mécanismes d'autoévaluation et/ou d'évaluation par les pairs).

Les MOOC se divisent en deux catégories selon Dejoux (2015) : « Deux types de catégories, des MOOC classiques, où nous avons un cours avec des vidéos, avec des QCM, avec un support papier que nous pouvons imprimer et puis des MOOC qui sont dits plus connectivistes, où tout se fait entre communautés ».

Resteraient-ils gratuits avec tous les services qu'ils offrent ? Pourrions-nous obtenir des diplômes qui seraient reconnus par toutes les universités du monde entier ? Plusieurs pistes non exclusives les unes des autres sont évoquées par les spécialistes: nous les empruntons à Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 201) :

> « -une rémunération sur des services payants qui viendraient s'ajouter au cours (tutorat, aide en ligne ?) ;
>
> - une certification payante (il n'est pas impossible qu'il existe plusieurs niveaux de certification : certification simple à distance, certification premium avec approfondissement sur place, etc.) ? Ou bien l'accès à un cursus premium complet qui serait payant;
>
> - une sponsorisation par des entreprises qui veulent profiter d'un cours pour détecter des talents dans le monde qu'elles souhaiteraient embaucher.

Et à savoir que les premières certifications proposées en 2013 au prix de 95 US dollars doivent avoir lieu dans des centres certifiés (Pearson, VUE par exemple) ».

De son côté Dejoux (2015) affirme que pour les deux catégories de MOOC, nous trouvons « des évaluations qui sont faites par les autres. On appelle ça une évaluation de pairs à pairs. Donc, dans ces différents types de MOOC, vous pouvez avoir des certificats qui sont données par des universités ». Dejoux distingue également deux types de certificats proposés : « Ceux qui donnent des crédits, c'est-à-dire des crédits pour aller dans un diplôme, ou ceux qui sont simplement des attestations » (Cf. Image 16) :

Image 16 : Page principale des MOOC.

Pour l'exemple des MOOC, il reste à avoir une double capacité pour exister (Boissière, Fau, et Pedró 2013, 221-222). Il faut bien connaître ses forces dans le réel et savoir quels sont les « talents » que l'on a, et que les autres n'ont pas (une langue, une entreprise, une avancée technologique, une image, etc.). […]. En parallèle, il faut savoir aller chercher chez des partenaires tout ce qui ne relève pas de ses propres forces. Enfin, cela demande aussi de « faire-savoir », ce qui implique la mise en place de politiques de communication, voire la construction ou l'utilisation de marques de niveau souvent mondial.

Davidenkoff (2014 : 34-35) souligne deux obstacles à résoudre pour que les MOOC révolutionnent l'accès au savoir : le premier est celui de "l'évaluation des acquis" ; les États-Unis développent des logiciels permettant de corriger des travaux plus complexes (comme la dissertation) que les QCM en plus d'un enseignant physique. Le second est celui de "la sincérité" ; une des solutions proposées est la "*signature track*" ou certification de l'identité pour déclarer sur l'honneur qu'on est l'auteur des travaux exigés par les MOOC.

7.3 Les principales fonctionnalités des plateformes

La plupart des plateformes de type pédagogique ont des points communs. À savoir que la plateforme se considère comme un "campus virtuel" (Eduscol, 2012), c'est-à-dire un site web dont le but est de s'adresser à une communauté d'apprentissage en mettant à sa disposition les ressources pédagogiques et les fonctionnalités de communication et de collaboration correspondantes. La plateforme permet des échanges avec les inscrits, leur transmettant des documents (Word, PDF, vidéo,…etc.), les informant régulièrement. Elle fonctionne en quelque sorte "à la manière d'un campus".

Pour ce qui concerne les fonctionnalités, nous trouvons certainement les cours en ligne avec des supports de ces cours et des exercices avec des liens extérieurs, des vidéos, des flux RSS ce qui enrichit un cours et aide à apprendre et à réviser même avec des quiz. Les plateformes permettent également de consulter les profils, de recueillir des devoirs électroniques, de créer des groupes pour des projets, de susciter des discussions via des forums, d'informer les étudiants sur leurs notes.

Les enseignants peuvent y organiser leur travail en proposant des devoirs et demander aux étudiants de les rendre pour une date qu'ils fixent. C'est une des façons de communiquer avec les étudiants qu'ils soient en présentiel (dans les salles de cours) ou à distance depuis n'importe où. Les plateformes assurent des activités pédagogiques collaboratives telles que : des quiz, des forums, des glossaires, des Wikis, blogs et RSS, des leçons, des ateliers. Comme elles donnent la possibilité avec des outils de gestion de classe, de gérer la liste des étudiants et les groupes, un tableau de notes avec barème, mécanisme pour recueillir les devoirs, de sauvegarder et gérer des cours, elles donnent également la possibilité avec des outils de communications de se contacter au moyen des courriels, forums, services de chat, messagerie instantanée.

Quant à la licence, les plateformes d'apprentissage en ligne sont très nombreuses. Il en existe plus de deux cent dont une trentaine sont sous licences libres. La norme SCORM (*Sharable Content Object Reference Model)* permet de transposer du contenu d'une plateforme à une autre plateforme de formation en ligne. Parmi les plateformes que nous venons de citer dans ce chapitre, nous en distinguons certaines qui sont *open source* et gratuites.

Ganesha qui est une plateforme d'apprentissage en ligne créée par la société ANEMA met l'accent sur des parcours individualisés. Elle est *open source* et gratuite. Au contraire des plateformes orientées "contenus" (système de gestion de contenu), Ganesha organise les activités et les ressources pédagogiques autour de l'apprenant plutôt qu'autour d'un cours.

SAKAI est aussi une plateforme d'apprentissage en ligne (ou LMS), comprenant des outils de collaboration et de gestion de contenus en logiciels libres, soutenue par une importante communauté d'universités et de centres de recherches qui assure son développement et son évolution. Son architecture évolutive, facilite l'intégration dans les bases de données corporatives et permet un grand nombre d'utilisateurs.

Moodle est aussi une plateforme d'apprentissage en ligne sous licence *open source* servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Les noms des différents modules/plugins (mail, chat, rss....) utilisables sont répertoriés sur le site de Moodle. (Wikipedia, 2015).

7.3.1 L'analyse d'expérience française de l'enseignement via une plateforme

Nous avons eu recours à cette analyse parce qu'il s'agit, pour nous, de calibrer plus finement les activités et fonctionnalités souhaitées/souhaitables. La France, tout comme des pays tels que les États-Unis, la Grande-Bretagne, les Pays-Bas, l'Allemagne et bien d'autres encore, investit dans les TIC lorsqu'elle considère leur impact dans les milieux éducatifs et ce qu'ils permettent dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Nous remarquons leur intégration dans la plupart de ses établissements. Ce constat est souligné par Guichon (2012 : 28) « la première prise en compte institutionnelle des TIC apparaît à la fin des années 1980 lorsque l'État français décide de doter massivement les établissements scolaires d'ordinateurs à la faveur des lois *Informatique pour tous* de 1988 ».

Ce n'est pas très facile de les recenser, mais nous pouvons donner des exemples de projets effectués dans les universités françaises qui profitent des possibilités ouvertes par les TIC, à titre d'exemple : Les dispositifs qui exigent présentiel et distance sont appelés hybrides ; des activités se font face à face et d'autres à distance. Un exemple concret s'est effectué au sein de CRL à l'université de Lille 3 sous la direction Rivens Mompean en 2007 pour les étudiants de master de didactique des langues. Le projet propose une plateforme collaborative et de regroupements en présentiel. Les étudiants passent un test de niveau, trois entretiens avec l'enseignant, utilisent les ressources multimédias, réalisent des séances d'expression orale et des séances « d'apprendre à apprendre », échangent en langue cible sur une plateforme. (Grosbois, 2012 : 80).

Afin de prendre connaissance de ce dispositif d'autoformation guidée qui a été proposé aux étudiants de Master didactique FLE et LVE anglais, nous empruntons à Rivens Mompean et Barbot (2009 : 96-97) « les éléments essentiels qui sont les suivants :

- Inscription au parcours après test de positionnement
- Entretiens individuels pour définir les objectifs de la formation
- Regroupement présentiel une semaine sur deux : une séance consacrée à l'expression orale et une séance « apprendre à apprendre »
- Travail en autonomie sur les ressources numériques du CRL le reste du temps
- Suivi sur plateforme Moodle (forum pour expression écrite, glossaire collaboratif...).

L'analyse des éléments les plus autonomisants du dispositif a été menée par Rivens Mompean et Eisenbeis (2009 : 238) qui proposent le schéma (Cf. Schéma 7) suivant pour en illustrer le fonctionnement :

> 1-Les situations d'apprentissage donnent matière à la réflexion métacognitive, qu'elle se fasse individuellement, via le journal de bord ou collectivement lors des séances « apprendre à apprendre ».
> 2-En retour, la réflexion permet de mieux apprendre.
> 3-Le passage de la réflexion individuelle au groupe permet de verbaliser, d'enrichir le spectre des pratiques et de les faire évoluer.
> 4-Le passage de la réflexion collective à la phase de travail individuel permet une appropriation des notions ou des stratégies évoquées en groupe.

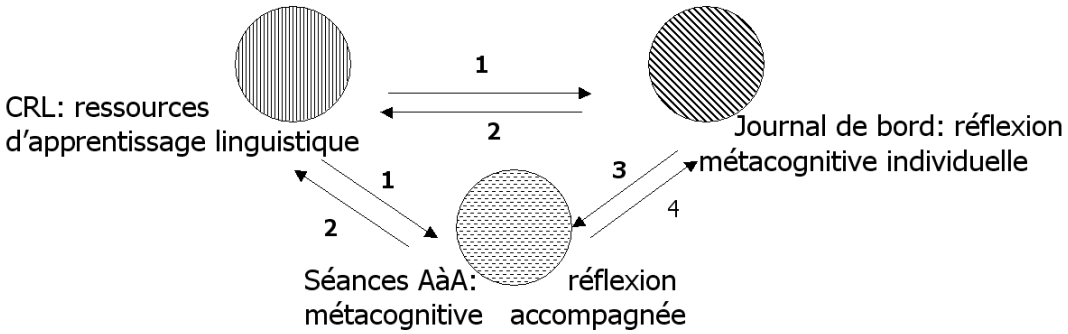


Schéma 7 : Les éléments moteurs de l'autoformation.

Source : Rivens et Eisenbeis (2009 : 238).

Ce dispositif permet véritablement d'intégrer une logique d'autoformation et d'autonomie d'apprentissage dans la formation. Pour donner des détails des projets déjà effectués, nous citons les idées des quatre exemples comme :

L'exemple de Grosbois en 2006 qui est une proposition à un groupe de futurs professeurs des écoles de l'IUFM de Paris de participer à un projet collectif de création d'une ressource numérique en communiquant à distance avec des partenaires de King's College de Londres, eux-mêmes futurs enseignants autour de thèmes liés à la création d'un didacticiel destiné à l'apprentissage de l'anglais par des élèves de l'école primaire en France (Grosbois 2012 : 93).

L'exemple de Schaeffer-Lacroix en 2009 interroge l'usage des concordanciers pour le développement de la production écrite en L2 de jeunes apprenants d'allemand. Le projet s'articule autour de trois tâches par groupes différents sur plusieurs années (Ibid. : 102) :

-la création d'un guide touristique.

-la production de critique de film.

-la rédaction d'une annonce pour trouver un correspondant à l'étranger.

Le troisième exemple est la recherche universitaire menée par Hyeon Yun en 2009 intitulée *échanges à distance ente apprenants de FLE-Étude interactions synchrone en contexte académique*. Ce projet est centré sur l'étude de la langue que les apprenants avancés non francophones doivent utiliser dans un contexte académique français dont les travaux portent sur l'usage de clavardage (Ibid. : 109).

Le rôle de concepteur-organisateur et celui du tuteur est d'organiser les séances de clavardage, de veiller à leur bon déroulement et de modérer les échanges en cas de besoin. Le rôle du tuteur linguistique est d'intervenir pour réguler les échanges et répondre aux problèmes linguistiques et discursifs des apprenants (Ibid. : 110).

Le quatrième exemple est celui de Chachkine en 2011 dont la formation à distance nommée Fictif s'adresse à un public d'apprenants vietnamiens de FLE de l'institut de la francophonie pour informatique (IFI). Le scénario pédagogique proposé est de concevoir ensemble et à distance une formation en informatique en français qui s'articule autour de trois modules mis à disposition sur une plate-forme de la téléformation Moodle en l'occurrence :

-préparer un cours en informatique. Créer le site web de l'université.

-comprendre les étudiants francophones à qui les cours sont destinés.

-comprendre le fonctionnement de la langue française.

S'approcher au plus près de la complexité de la construction de savoir dans un environnement médiatisé nécessite d'avoir recours à un construit théorique raisonné. Les recherches en didactique des langues se situent à la croisée de plusieurs théories de façon cohérente (Ibid. : 125-126).

Comme le résume Chachkine (2011 : 9) l'objet de sa thèse est de construire un exemple de scénario pédagogique à distance selon un cadre socioconstructiviste et énonciativiste. La question de recherche est de voir s'il est possible de construire un scénario pédagogique selon ce cadre et en accord avec certains principes de la FAD.

7.3.2 Des exemples des avis et critiques des étudiants - Lille3*

Pour atteindre à intégrer les TIC et le multimédia au sein de l'université de Mossoul et afin d'être sûr de ce que les plateformes et le multimédia pourraient fournir aux apprenants ainsi qu'aux enseignants, nous avons jugé bon de citer des avis et des critiques que les étudiants en M1 pour l'année 2013-2014 ont donné à partir de « Forum et multimédia », auquel j'ai participé, sur la plateforme « Moodle » de l'université Lille 3. Nous pouvons lire leurs points de vue des où ils s'expriment librement à propos du multimédia pour enseigner le FLE.

En étudiant les avis et les justifications des étudiants (Cf. Annexe 13), nous pouvons constater que le multimédia joue un rôle efficace et motivant dans l'enseignement/apprentissage des langues à cause des possibilités et fonctionnalités qui le distinguent. Les enseignants ont recours au multimédia pour faciliter leurs tâches et développer les pratiques en communiquant différemment grâce à cet outil.

Cependant comme le stipule Puren (2009) : cette façon de communiquer s'exerce au même titre qu'un échange classique, par une production d'un émetteur vers un récepteur et réciproquement dans le cadre d'une classe de langue et peut donc maintenir ce qu'il appelle " le découpage de l'objet langue" en respectant les "quatre skills" liés à la compréhension et la production de la langue...

> « L'activité de communication tendait en effet à s'y réduire « pratiquement » (dans le sens concret de ce dernier terme : dans la pratique des classes de langue) à un transfert alterné de messages pendant lequel l'émetteur et le récepteur se contentaient d'échanger leur rôle tour à tour […] chaque élève fonctionnait à son tour comme un « destinateur » qui émet […] un message […] à l'intention d'un destinataire qui le reçoit ».

La plupart des étudiants insistent sur l'utilisation du multimédia dont les possibilités sont grandes, mais il faut savoir ne pas l'utiliser à tort et à travers pour combler ou abrutir l'apprenant de longues séquences filmées ou écoutées sans vérification d'acquis après, en pensant qu'en lisant un article, écoutant la radio, et ainsi de suite, cet exercice se suffit à lui-même ou voir les ressources du multimédia comme une solution idéale dans toutes les situations et toutes les configurations. Comme Barbot (2000 : 51) montre que « l'observation

* Voir en annexe 13 les avis et les critiques des étudiants de Lille 3 au sujet de l'utilisation du multimédia pour une classe de FLE.

du profil d'apprentissage des apprenants permet, dans le cadre d'une formation aux multimédias, de définir avec eux les supports ainsi que les conditions d'apprentissage qui leur sont les plus favorables ». Le multimédia ne répond pas forcément aux attentes ou aux désirs de tous au même degré.

Comme le recours au multimédia peut assurer des facilités, il peut causer des difficultés également. Nous savons que les technologies sont aussi réputées pour leurs défaillances techniques et bien souvent inattendues.

En résumé, le multimédia peut apporter de nombreux points positifs à la classe de langues. Il est une facette utile autant pour les enseignants que pour les apprenants parce qu'il offre un impressionnant éventail de possibilités d'approches de la langue.

Enfin, pour vouloir enseigner avec du multimédia, dans la plupart des cas, une bonne formation est recommandée. Un des rôles de l'enseignant est d'être à jour concernant les technologies, de les utiliser et d'être un guide pour ses apprenants.

7.4 Enrichir une méthode

En Irak, le programme et le manuel proposés par le département ou bien la faculté ne répondent pas tout à fait aux attentes des enseignants, c'est pourquoi ils sont toujours à la recherche des moyens et des outils qui sont compatibles avec leurs élèves (un recours aux TIC par exemple), Guichon (2012 : 13‑14) exprime ce sentiment du corps enseignant : « Les enseignants sont les arbitres de l'intégration des TIC car ce sont eux qui déterminent si oui ou non elles pénètrent dans la salle de classe et à quelles fins ». Au cas où l'intégration des TIC ne se fait pas de manière adaptée, leur aide à l'apprentissage sera presque nul : « si les TIC ne sont que marginalement intégrées dans les pratiques pédagogiques ou si elles sont utilisées de manière inadaptée, le risque est grand que leur apport à l'apprentissage demeure moindre ». C'est aussi aux enseignants de bien se former pour qu'ils puissent utiliser les nouveaux moyens dans le but d'enrichir les connaissances de leurs élèves.

Boissière, Fau, et Pedró (2013) soulignent l'importance d'enrichir des méthodes en ayant aussi recours à l'innovation, allant avec les besoins et les attentes des apprenants : « plus les élèves grandissent, plus leurs attentes vis-à-vis de ce qu'ils considèrent être enseignement de qualité deviennent, paradoxalement, conservatrices et favorables à ce qu'ils connaissent déjà, et aux méthodes auxquelles ils sont déjà habituées ». Le monde est en mobilité et développement.

La révolution numérique dans l'éducation implique une réinvention profonde du modèle, impensable sans un effort inouï de formation des enseignants […] Le numérique éducatif offre d'ores et déjà des aides à l'apprentissage remarquables, mais il impose une telle rupture des habitudes qu'il faudra d'abord faire la pédagogie du numérique. Elle devra se fonder sur deux impératifs concomitants : prouver aux enseignants qu'elle permet de mieux enseigner et aux élèves qu'elle permet de mieux apprendre ; cette réflexion est souligné par Davidenkoff (2014 : 54‑55).

Quant aux apprenants, ils doivent eux-mêmes faire preuve d'efforts nécessaire afin d'appliquer les façons par lesquelles ils peuvent se montrer autonomes : Barbot (2000 : 17) met l'accent sur cette conception d'autonomie en voie de développement et permettant l'ouverture vers de nouvelles approches de méthodes d'enseignement : « Les termes "autonomie" , "autodirection", "auto-apprentissage" apparaissent au cours des années 70 qui marquent résolument une rupture dans l'histoire de la didactique des langues. Désormais, les

sciences du langage donnent à la communication sa place et les modèles théoriques de compétences de communication vont servir de référence dans la définition de nouvelles pratiques. Le processus d'apprentissage n'est plus considéré comme une boite noire, mais comme un processus qu'on s'efforce de mieux comprendre à partir de la notion de stratégies ».

Pour aider les étudiants à être toujours en contact avec leurs enseignants et leurs apprentissages, il y a des possibilités que nous pouvons envisager à ce sujet, Cristol et Masciotra (2011 : 99) en donnent ainsi des exemples : « Le formateur peut créer un espace en ligne où il posera des ressources pédagogiques complémentaires. Celles-ci peuvent prendre diverses formes, comme : - des vidéos, […] ; - des articles […] ; - des méthodes […] ; - des illustrations, […] ; - des conseils d'utilisation, […] ; - des adresses de sites experts ».

Ainsi, pour enseigner et gérer une classe, Henry et Cormier (2006) montrent que cela « comporte quatre facettes qui sont la pédagogie, la communication, l'encadrement et les attitudes ». Pour ce qui concerne la pédagogie, ils notent que « l'apprentissage des élèves étant la finalité de la tâche de l'enseignant, la pédagogie est clairement l'aspect le plus important de ses interventions.» Nous nous référons ici aux interventions relevant de la planification immédiate, aux stratégies d'enseignement et à l'évaluation formative. C'est dans la pédagogie que se manifeste la compétence de l'enseignant. Il maîtrise sa matière et l'applique selon un programme défini et en fonction du processus d'apprentissage. La pédagogie, en effet, consiste essentiellement à mettre en relation un objet (un programme) et un sujet (un élève).

7.5 D’une approche traditionnelle à une approche socioconstructiviste via une plateforme

Comme les pédagogues, didacticiens et chercheurs montrent que l’enseignement se base sur le triangle didactique "l'enseignant, l'élève et le contenu d'apprentissage" ou bien comme Legendre (1983) cité par Vienneau (2011 : 44) qui propose pour sa part " un modèle, ou système, composé non pas de trois, mais de quatre sous-système, le sujet qui apprend (S), l'objet ou le contenu visé par l’apprentissage (O), le milieu ou le contexte particulier à l'intérieur duquel se déroule l'enseignement-apprentissage (M) et l'agent impliqué, c'est-à-dire l'enseignant et les ressources mises à la disposition de l'élève (A). Ce modèle de planification pédagogique de Legendre (1983), dit "modèle de situation pédagogique", est couramment désigné par son acronyme "SOMA". Nous pouvons remarquer ceux qui critiquent l’enseignement qui, centré sur l’enseignant où l’élève, n’est pas très actif, dont le rôle est de recevoir et d’apprendre par cœur ce que cet enseignant transmet pendant le cours; c’est ce que nous trouvons dans l’enseignement traditionnel, mais la théorie du socioconstructivisme modifie cette concentration de l’enseignant vers l’élève où les deux, avec d’autres encore qui doivent jouer un rôle actif et que les connaissances doivent être construites entre non seulement ces deux acteurs, mais avec le groupe de cours, les professionnels et spécialistes de l'apprentissage, en ajoutant l'environnement et l’entourage sociaux qui ont exigé cette appellation "socioconstructivisme". C’est à ce moment où le rapport de l’apprentissage est partagé entre plusieurs acteurs. Cela se fait dans une situation sociale qui ajoute une valeur à l’apprentissage en considérant que l’acquisition des connaissances peut être réalisée en communiquant avec les autres participants de cet apprentissage.

Rivens Mompean (2008) décrit ce qu'apporte une plateforme Moodle. Celle-ci offre un certain nombre d'outils qui permettront, selon l'usage qui en est fait, de développer des pratiques langagières sur une base constructiviste et en renforçant une approche collaborative, et par là-même en développant l'autonomisation des apprenants qui peuvent endosser plusieurs rôles sur la plateforme. C’est la richesse des interactions sociales qui permettent le partage des connaissances entre apprenants. Ce type d’apprentissage via la plateforme change la manière traditionnelle d’apprendre et donne de la motivation aux utilisateurs qui n’y étaient pas habitués auparavant. Il assure également à l’enseignant un contact plus soutenu, plus personnalisé avec ses élèves qui à leur tour ont des questions spécifiques ou des difficultés à poser grâce aux moyens des modules proposés par la plateforme comme le courriel, le forum,

le chat. L'Australien Martin Dougamias affirme quant à lui que Moodle est conçu pour un enseignement et un apprentissage basés sur une pédagogie socio-constructiviste. De puissants outils sont fournis ici, centrés sur l'apprenant. Des environnements collaboratifs d'apprentissage renforcent tant l'enseignement que l'apprentissage. C'est ce qu'apportent les plateformes d'apprentissage Open Source qui permettent ce type d'apprentissage.

7.6 Conclusion

Les technologies impactent l'étude des langues ainsi que l'approche socioculturelle que l'on pouvait en avoir. L'accès aux savoirs s'accroit grâce à l'e-learning. Cette forme d'apprentissage ajoute de la flexibilité en temps et en lieu, permet la mise en œuvre de stratégies de formation, notamment dans les universités, facilite la formation, favorise le perfectionnement des compétences linguistiques des enseignants, atteint davantage les candidats éloignés des centres. Aussi, les cours développés par le biais des plateformes LMS s'étendent à un public plus élargi qui nous permettent d'en profiter dans notre contexte. Ces progiciels constituent un dispositif de soutien au présentiel où les étudiants y trouvent un lieu d'interactions qui dynamise les possibilités d'information, de motivation et d'entraide dans la construction des connaissances. Le projet de notre dispositif s'inspire de ces avantages. Nous envisageons une enquête de terrain qui nous permettra de les préciser et de les utiliser pour convaincre les enseignants de l'utilité de la plateforme envisagée. Cette dernière enrichit l'apprentissage en ligne par des cours experts et des formules d'exercices et devoirs de niveaux différents. Aussi considère-t-on que les cours en ligne, comme les MOOC, représentent une véritable révolution en matière de formations à distance. Pour nos apprenants, ces cours représentent une solution pour favoriser un apprentissage plus efficace où ils trouvent aussi des vidéos, des QCM, des supports papier à imprimer. Les technologies appliquées à la formation en ligne entrainent ainsi de multiples conséquences sur le plan pédagogique puis d'adaptations nécessaires en comparaison du schéma traditionnel de formation utilisée en Irak. Leur développement dans les années à venir peut redéfinir la carte de prestations universitaires. L'accessibilité aux ressources de savoirs et de pédagogie en ligne, pour tous et notamment gratuite, permettra aussi bien à nos enseignants qu'à nos étudiants d'en profiter dans notre contexte.

Troisième partie : L’enquête de terrain et l’expérimentation

Introduction

Nous partons de l'idée expliquée par Rivens Mompean et Barbot (2009 : 14) selon laquelle il ne peut y avoir d'action sans recours à la recherche et inversement, il ne peut y avoir de recherche sans ancrage sur le terrain, d'où l'importance de revenir sur le concept de Recherche-Action : « pour que nous partions d'un concept commun à partir duquel construire des démarches qui nous sont propres. Les tiraillements possibles entre les attentes institutionnelles et les objectifs didactiques peuvent fournir un terrain fertile de discussion ». En menant une Recherche-Action sur le terrain, une discussion utile peut être établie suite à ce que les institutions souhaitent et les objectifs d'apprentissage.

Pour obtenir des résultats justes et des réponses aux questions relatives à la situation de l'enseignement de français, nous avons recours à une enquête définie par Mucchielli (1971 : 5) et qui équivaut à une recherche d'informations. Selon l'auteur, une telle quête doit répondre à deux exigences majeures que sont la rigueur qui permet de déboucher sur des résultats quantifiables et la prise en compte de la réalité totalement singulière qui fait l'objet de la recherche et notamment *:* « la vie psychologique d'un groupe social, ses comportements, ses gouts, ses opinions, ses besoins, ses attentes... ses raisons d'agir et de réagir, ses manières de vivre, de travailler, de se distraire... ses changements et les influences auxquelles il est sensible. » Cela signifie que cette recherche doit donc être rigoureuse et permettre d'aboutir à des résultats traduisibles en chiffres mais également de prendre en compte la dimension psycho-sociale.

Nous menons une recherche-action (Resweber 1995, 12) qui « a pour objectif d'intervenir dans le tissu des pratiques sociales, afin de transformer celles-ci. Sans doute implique-t-elle un moment théorique essentiel, mais ce dernier est entièrement subordonné au changement désiré ». Cette recherche se concentre sur l'université de Mossoul. Dans cette partie, nous l'expliquerons en détails.

Quels sont les points et les remarques qui émergent entre les méthodes, les moyens et les manières d'enseigner ou d'apprendre le français comme une langue étrangère en Irak face à l'innovation ? En quoi consiste cette recherche-action ? Que propose-t-elle ?

Dans le chapitre 8, nous définirons la recherche-action, les trois niveaux macro, méso et micro par rapport au contexte irakien. Nous traiterons le choix de la plateforme, son

installation de la plateforme sur le serveur de l'université de Mossoul et le dépôt des cours. Nous envisagerons le développement des pratiques de l'enseignement du français dans le pays et à l'université de Mossoul plus précisément. Nous montrerons également l'observation et la prise en main de la plateforme ainsi que la diffusion auprès des enseignants du département de français.

Le chapitre 9 se propose de détailler l'enquête de terrain. Il s'agira d'expliquer l'objectif de l'enquête, le choix du terrain, l'échantillon de la population, format, type et durée de l'enquête. Nous montrerons également le type des questions (fermées-ouvertes/communes-spécifiques), la langue et les outils utilisés, les étapes et les démarches effectuées. Nous y parlerons des entretiens réalisés avec le président de l'université, le vice-président de l'université, le doyen de la Faculté des Lettres, le directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire et le chef de département de français ainsi que les questionnaires enseignants et étudiants.

Dans le chapitre 10, nous envisagerons l'analyse détaillée et le traitement des données recueillies auprès des dirigeants, des enseignants et des étudiants. Nous ferons aussi une synthèse de l'analyse de trois catégories pour que nous ayons un résultat pertinent qui nous permettra par la suite organiser notre dispositif à appliquer au sein de l'université. Nous présenterons les tests de l'expérimentation et la réaction des étudiants avec lesquels nous avons effectué la recherche-action.

Chapitre 8 : La recherche-action

8.1 Qu'est-ce qu'une recherche-action ?

Notre recherche-action n'est pas facile à mener dans un environnement qui n'a pas encore complètement intégré les TIC dans l'enseignement des langues étrangères ni même dans d'autres matières. Les trois niveaux éducatifs **(**macro, méso et micro) ont fait l'objet d'une analyse selon M.-J. Barbot (2002) : « construire une méthode de recherche sur l'innovation qui est effectuée non seulement par le niveau micro (pratiques d'enseignements et d'apprentissage), mais aussi par le niveau méso (l'établissement) et par le niveau le niveau macro (approches politiques et philosophiques et finalités) ». En nous appuyant sur le plan épistémologique (Annoot et Bertin, 2013. 100), nous cherchons à résoudre les problèmes, Bertin (2000 : 27) met l'accent sur la construction d'une méthodologie propre au chercheur visant un champ d'étude : « Le chercheur doit, pour chaque sujet d'étude, construire son propre cadre de référence par rapport à des théories déjà stabilisées. Pratiquement, c'est le sérieux de sa méthodologie qui fondera l'activité en tant que (future) science ».

Dans le cadre de notre recherche-action, nous nous appuyons sur les travaux développés par des didacticiens linguistes et pédagogues qui donnent chacun une définition de la recherche-action selon leur vision et leur expérience, d'après Jean-Paul Narcy-Combes :

> « La recherche-action imposerait que chacun complète sa boite à outils épistémologique, elle mesurerait les effets de contexte et réduirait les effets négatifs de décisions prises ailleurs, […] Elle serait plus efficace que l'injonction et la croyance magique que dire c'est faire, ou faire faire. La pertinence et la cohérence des décisions pourraient ainsi être mesurées sur le terrain, […] Les publications de résultats limiteraient les effets de rumeur ou de mode. […] Elle faciliterait néanmoins la collaboration entre des partenaires d'origines diverses ». (2005 : 92)

La recherche-action dont le principe est de travailler sur la réalité sociale est soumise à des critères scientifiques. Cette activité permet au chercheur de bien connaître cette réalité. Demaizière et Narcy-Combes (2007 : 15-16) affirment que la recherche-action « se positionne souvent en contraste de la recherche expérimentale, il serait plus juste, selon Juan, de dire qu'elle relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan, 1999 : 13). Son approche est qualitative plus que quantitative », La recherche-action s'oppose à la

recherche dite expérimentale. Celle-ci induit une approche davantage qualitative que quantitative. Ainsi le chercheur est directement impliqué dans l'action ; son rôle ne se cantonne pas à être observateur. Son objectif n'est pas de valider une hypothèse mais d'obtenir des réponses à des questions au cœur de la recherche portant sur les pratiques pédagogiques. Le chercheur définit un certain environnement d'apprentissage dans lequel s'inscrivent des tâches et des activités et justifie pourquoi ses choix débouchent sur des effets positifs. Néanmoins, une recherche-action ne dispense pas le chercheur de se positionner épistémologiquement et de formuler une problématique guidant la recherche afin de correspondre aux cadres institutionnels et conceptuels dans lesquels cette recherche prend place.

Avant d'être en mesure de généraliser les résultats de notre recherche, il est nécessaire de comprendre la réalité et l'état des lieux qui existent dans le contexte que nous voulons traiter. Rivens Mompean et Barbot (2009 : 14) se réfèrent également à Narcy-Combes et affirment qu'il est concevable que la recherche-action situe le chercheur entre émotion et rationalisation de par la distance qu'elle installe. En effet, chaque système cognitif procède par étapes qui induisent de l'émotion, de l'action, la rationalisation puis la réflexion chez le sujet (Narcy-Combes 2005). Il faut souligner que ceci est vrai à la fois chez l'apprenant et chez l'enseignant.

D'après Grosbois (2007 : 68) cité par Chachkine résume les étapes qui constituent la démarche expérimentale de la façon suivante :

> « - Un questionnement,
> - Un problème à résoudre,
> - La formulation d'une hypothèse
> - La mise à l'épreuve de l'hypothèse.
> - Une vérification qui permet la validation.
>
> - Une généralisation ». (2011 : 30)

Selon un problème posé, chaque question exige une ou réponse. C'est pourquoi les étapes à suivre doivent être bien déterminées afin d'obtenir des résultats. Si ces derniers sont validés après une vérification, ils peuvent, par la suite, être en mesure de généraliser.

Barbot M. J. (Rivens Mompean et Barbot 2009, 15‑16) cite un extrait de la lettre de mission du Comité pour l'Observation et l'Orientation du Dispositif de Formation dit le ODIF, Recherche-action sur le RUCA, Réseau Universitaires de centres d'Autoformation

(2000-2001) auquel elle a participé en reprenant la présentation de recherche-action rédigée par Jacquinot : « Le mode de travail adopté est celui de la « recherche-action » en ce sens :

> - qu'elle permet de soutenir l'action des partenaires sur le terrain en leur fournissant instrumentation, argumentaire, vocabulaire commun et les aidant à former d'autres partenaires et à détecter les nouveaux besoins et les soutiens spécifiques ;
>
> -qu'elle procède par étapes successives qui sont l'identification des changements à produire, […] l'observation et l'analyse des comportements, interactions et rôles à travers les divers tâches réalisées […], le soutien de la minorité agissant dans le sens du changement visé, par la visibilité, l'audience et l'expertise, enfin la mise en commun de nouveaux modes de fonctionnement du système sans exclusion ni nouvelle marginalisation ».

Nous devons prendre en compte les résultats de notre enquête sur le terrain et les orienter dans le but que notre recherche-action soit concrétisée dans la mesure où le contexte de la présente recherche est spécifique. Il s'agit, par conséquent, de « rendre compte de la réalité sociale telle qu'elle est vécue et partagée par les sujets » (Poisson, 1991 : 14). C'est pourquoi notre enquête touche les trois niveaux (niveaux macro, méso et micro) dont il est question ci-après : le niveau méso, constitué des décideurs de l'université qui lient les deux autres niveaux, à savoir le macro et le micro. D'après l'analyse de leurs entretiens, il est possible de constater certaines répétitions et des contradictions. Cependant, nous avons essayé de dégager les points communs qui les relient.

Les modèles de la recherche empirique dans le domaine de l'éducation, de Davis, (Davis, Bagozzi, et Washaw, 1989) et (Schwarz et Chin, 2007; Venkatesh, Davis, et Morris, 2007) convergent relativement pour estimer que deux facteurs fondamentaux permettent de dire à l'avance si une solution technologique va être adoptée ou pas : d'une part, la perception de la facilité d'utilisation (la compétence professionnelle ou personnelle requise), et, d'autre part, la perception de l'utilité de la solution. Il faut aussi avoir une perception claire des avantages que celle-ci va offrir. (Boissière, Fau, et Pedró 2013, 39)

Il est nécessaire de souligner que le modèle de la recherche empirique dans le domaine de l'éducation en complément de la recherche sur le terrain pour assembler et analyser les besoins, intérêts et attentes chez les étudiants comme chez les enseignants en ce qui concerne l'intégration des TIC au sein de département de français, donnent des résultats positifs.

8.2 Les trois niveaux macro, méso et micro

Afin d'accompagner une innovation ou bien un développement pédagogique dans un établissement scolaire ou universitaire, il est nécessaire de comprendre le changement dans ses contextes. Tapia (1994 : 35) montre que « la double difficulté réside dans l'impossibilité à la fois de considérer un facteur prédominant sur lequel agir pour optimiser les comportements, mais aussi d'établir une typologie exhaustive des contextes organisationnels ». Il souligne qu'il existe des contextes différenciés dont l'analyse a priori est nécessaire pour la conduite de l'innovation, en particulier dans ces systèmes complexes de formation à distance. Pour Fichez (2002 : 176) citée par Guichon (2012 : 16) qui préconise d'envisager la notion de l'innovation comme « un processus d'appropriation sociale [...] lié à une dynamique qui s'appréhende à trois niveaux différents, micro-individuel (aspects cognitifs et affectifs), méso-social (relations entre les acteurs) et macrosociologique (normes, valeurs, culture de l'organisation...) ». Guichon (Ibid 2012 : 8‑25), à son tour, insiste sur le fait de « comprendre les enjeux de l'intégration des TIC à plusieurs niveaux, du micro (tâche d'apprentissage) ou des études micro (contextualisées dans un seul établissement ou dans une formation) au méso (communauté de pratique, groupes de futurs enseignants en formation), jusqu'à un niveau plus macro (professeurs d'une académie), aidés en cela par les apports théoriques et l'analyse de données diverses ou des études qui vont fournir des données relatives à tout un territoire ou concernant plusieurs pays ». Notre enquête de terrain que nous détaillons et analysons dans un prochain chapitre (chapitre 9) met la lumière sur ces niveaux.

Le niveau macro est éloigné de la situation concrète de l'enseignement/apprentissage. La situation actuelle du pays (telle que nous avons évoqué au chapitre 1.4) marquée par un manque significatif de sécurité est l'un des facteurs déterminants. Au-delà de la situation politique et culturelle, les conditions sociales et économiques y jouent un rôle primordial.

En revanche, la situation concrète de l'enseignement et de l'apprentissage est plus proche du niveau méso dont le contexte est défini par le type du département dans lequel a lieu l'action pédagogique. Il est aussi défini par la nature du dispositif envisagé. Le niveau de décision est celui des administrateurs de l'éducation des inspecteurs, des équipes de directions des organismes de formation, des directeurs.

En ce qui concerne le niveau micro où les ressources matérielles et humaines, et les conditions spacio-temporelles de l'intervention pédagogique sont au cœur du sujet de

l’enseignement/apprentissage. Le nombre d'apprenants, la nature de l'espace, les durées des séances pédagogiques, le type de matériel à disposition sont concernés par ce niveau et impactent de façon directe les conditions concrètes de l'action. Il s’agit d’un contexte très proche des enseignants ainsi que des apprenants, qui va peser sur les modes pédagogiques, la relation pédagogique enseignant/apprenant, le type d'interactions humaines, les techniques et supports utilisés.

Les trois types de contextes sont reliés par des interactions. Le « macro » pèse sur le « méso ». De plus, ces deux niveaux de contexte pèsent conjointement sur la situation d'enseignement/apprentissage proprement dite, au niveau « micro »" (Rivens Mompean, 2013 : 354-355).

Les trois niveaux macro, méso et micro peuvent être articulés comme montre le Rousseau (2011: 133) cité par Rivens Mompean (Ibid. : 356) cette articulation est possible « par une lecture systémique entre les phénomènes relevant de plusieurs dimensions :

-contexte par le niveau macro des politiques, règlementation ;
-pilotage par le niveau méso de l’organisation, de l’organisation, de formation, de la conception, et des valeurs affichées ;
-dimension pédagogique par le niveau micro qui reprend en action l’ingénierie de la formation et souligne le vécu des acteurs : combinaison entre des formes d’enseignement traditionnel et des savoir d’action ».

Grosbois (2015) résume que « l’usage du numérique dans le supérieur fait se conjuguer plusieurs niveaux : micro (pédagogique), méso (organisationnel) et macro (institutionnel /politique). » Rivens Mompean (2013 : 334) explique l’apprentissage des langues en autonomie dans un dispositif institutionnel par la réinjection du positionnement épistémologique au niveau opérationnel (Cf. Figure 10) ainsi :

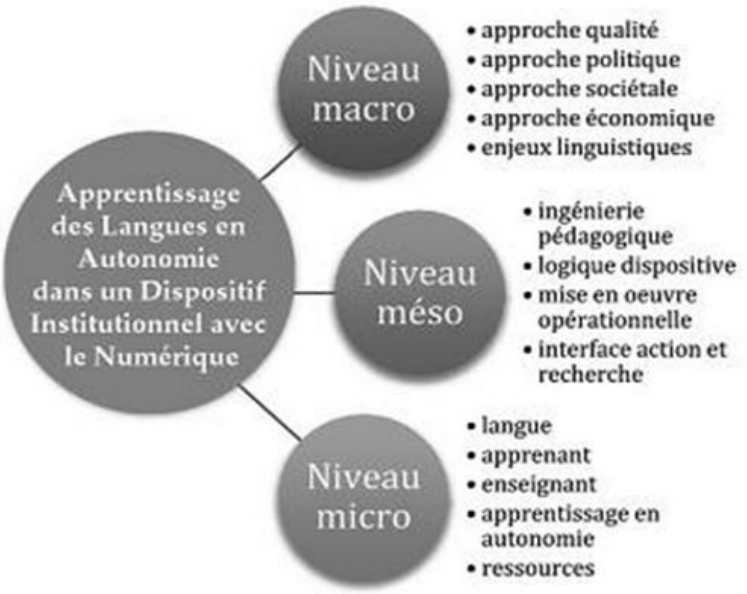


Figure 10 : Réinjection du positionnement. Source Rivens Mompean (2013 : 334).

8.3 Le choix de la plateforme Moodle

Chomsky (1966 : 52) souligne que l'enseignant de langue peut décider et accepter des propositions soit en langue soit en psychologie : « C'est au professeur de langues lui-même qu'il appartient de valider ou de réfuter toute proposition spécifique, et il y a bien peu de choses en psychologie et en linguistique qu'il puisse accepter aveuglément » c'est pourquoi nous nous trouvons devant un choix d'une plateforme de type pédagogique parmi plusieurs autres plateformes en pensant aux besoins et profits de nos étudiants.

Suite à l'étude que nous venons de faire en détaillant certaines plateformes et ce que nous allons décrire ci-après, nous voyons que la plateforme Moodle est un bon choix pour notre contexte actuel pour des raisons que nous trouvons juste. Tout d'abord, c'est une plateforme sous licence libre et gratuite ce qui facilite auprès de l'autorité universitaire l'obtention d'un avis favorable pour l'installer. Ses modules et son interface sont bien pensés et qui donnent aux utilisateurs une liberté d'y travailler. La plateforme Moodle possède des fonctionnalités multiples qui assurent un bon environnement de se rendre pour apprendre et enseigner.

Parmi ces fonctionnalités, nous constatons que cette plateforme est une classe virtuelle dont les possibilités sont variées. Elle permet des échanges avec les étudiants, et par ce moyen nous pouvons transmettre des documents, informer les étudiants régulièrement, consulter leur profil (e-mail), recueillir leurs devoirs électroniques, créer des groupes pour des projets, susciter des discussions via des forums et informer les étudiants sur leurs notes.

La gestion de la plateforme peut être menée par un ou plusieurs administrateur(s), utilisateur(s) spécial(aux) défini(s) lors de l'installation. L'administrateur, grâce à des « thèmes » (plug-in), peut personnaliser les couleurs, les polices, les mises en page, etc. de la plateforme pour l'adapter selon des besoins spécifiques. Des filtres peuvent être ajoutés (plug-in) modifiant le rendu des pages en sortie après leur construction (filtrage, liens automatiques, génération de formules mathématiques, conversion des liens multimédia).

La gestion des utilisateurs dont l'objectif est de réduire le travail de l'administrateur à un minimum, tout en conservant une haute sécurité avec plusieurs mécanismes d'authentification qui sont supportés, grâce à des modules (plug-in), permettant une intégration facile à des systèmes existants. Comme les enseignants peuvent désigner manuellement leurs étudiants au besoin, ils peuvent également désinscrire manuellement des étudiants de leur cours. Sans cela,

les étudiants sont automatiquement désinscrits du cours après une certaine période d'inactivité (fixée par l'administrateur).

La gestion des cours permet de les organiser en catégories sur un nombre non limité de niveaux. Il est possible de déléguer à certains utilisateurs la gestion de certaines catégories. L'enseignant qui contrôle tous les réglages de son cours, peut même en interdire l'accès aux autres enseignants. Les cours peuvent être compressés dans un fichier zip à l'aide de la fonction de sauvegarde. Ils peuvent ensuite être réutilisés sur n'importe quel serveur Moodle. Les cours peuvent prendre des formats différents : hebdomadaire, thématique et informel, centré sur la discussion avec le choix de plusieurs activités sur ces cours : forums, tests, ressources, sondages, devoirs, chats, ateliers.

Les étudiants peuvent déposer leurs devoirs (sous tous formats de fichiers) sur le serveur qui enregistre la date du dépôt. La remise en retard des devoirs est autorisée, mais la durée du retard est clairement indiquée à l'enseignant qui peut permettre de déposer à nouveau un devoir après évaluation, en vue de renoter le travail.

Le chat permet une interaction synchrone souple par écrit avec l'affichage de l'image des profils dans la fenêtre de chat. Toutes les sessions sont enregistrées et peuvent être repassées plus tard. Les enregistrements peuvent être mis à disposition des étudiants. Un sondage peut être utilisé pour un vote sur un sujet ou pour obtenir un feedback de la part de tous les étudiants qui peuvent être autorisés à voir un graphique des résultats.

Des forums, nous en trouvons différents types qui sont disponibles, par exemple seulement pour enseignants, nouvelles du cours, ouvert à tous et une discussion par utilisateur. Les discussions peuvent être affichées emboitées, à plat ou en fils de discussion, les messages les plus anciens ou les plus récents en premier. Chaque participant peut s'abonner à chaque forum pour en recevoir les copies des messages par courriel. L'enseignant peut forcer cette option pour tous les participants.

En ce qui concerne les tests, les enseignants peuvent définir une base de données de questions pouvant être réutilisées dans d'autres tests. Ces questions peuvent être organisées en catégories, afin de faciliter leur réutilisation. Les catégories peuvent être "publiées" pour les rendre accessibles depuis tous les cours du site. Les questions prennent différents types comme les questions à choix multiples qui permettent les réponses uniques ou multiples ; des questions à réponses courtes (mots ou phrases) ; des questions "Vrai-Faux" ; des questions

d'appariement ; des questions aléatoires ; des questions numériques (avec intervalles de tolérance) ; des questions en format Cloze avec les réponses intégrées dans le texte.

Le module ressource permet l'affichage de tout contenu électronique, par exemple des documents PDF, Word, Powerpoint, animations Flash, séquences vidéo, sons, etc. Les fichiers peuvent être déposés et gérés sur le serveur, ou alors créés à la volée à l'aide de formulaires web (texte ou HTML).

Le module wiki permet la rédaction de documents de façon partagée et il permet de distribuer des volumes de pages éditables aux élèves, aux enseignants, à l'ensemble de la classe suivant plusieurs modalités de partage.

Le glossaire qui permet de stocker des listes de définitions, ses articles peuvent être automatiquement liés dans les autres contenus de Moodle.

La base de données qui permet la collecte d'informations structurées sur un modèle défini par l'enseignant, permet également de définir les champs constituant la fiche et leur type (texte, case à cocher, fichier à télécharger, image, etc.).

Le réseau assure à plusieurs sites Moodle de coopérer en réseau avec échange de leurs bases d'utilisateur. Il permet la circulation fluide des utilisateurs dans un ensemble de plateformes liées et l'inscription à distance des utilisateurs d'une plateforme dans une autre. (MoodleDocs : 2016).

Ce que nous venons de traiter, nous pousse à installer cette plateforme sur le serveur de l’université de Mossoul. Ce qui nous permettra par suite de déposer des cours afin d’initier le travail sur cet environnement.

8.4 L'installation de la plateforme Moodle (version française) sur le serveur

Pour l'installation de la plateforme sur le serveur de l'université de Mossoul, nous avons obtenu l'accord du président de l'université[*] en suivant les démarches administratives pour demander l'autorisation de notre enquête de terrain (collecter des informations au moyen du questionnaire aux publics visés et installer la plateforme Moodle. Nous avons commencé la première démarche depuis le département de français en déposant une demande écrite avec une copie d'une lettre de la directrice de thèse attestant de la nécessité de cette procédure.

Une rencontre avec le Doyen de la faculté a également permis de lui expliquer la démarche en détails pour éviter tout malentendu et d'obtenir une lettre officielle adressée au Président de l'université afin de demander l'autorisation de faire l'enquête et d'installer la plateforme. Cette rencontre avec le Président de l'université a été l'occasion de lui présenter le projet dans sa globalité et de fixer un rendez-vous pour l'entretien.

8.4.1 Le dépôt des cours sur la plateforme

L'installation réussie de la plateforme avec une interface française sur le serveur de l'université de Mossoul nous a permis de préparer et d'organiser la page du département de français. Nous avons préparé des supports de différents formats (mp3, Word, Powerpoint, PDF, JPG) pour les cours que nous voulions assurer sur la plateforme lors de l'expérimentation.

Le troisième chapitre a montré qu'en Irak les départements de français s'appuient sur le manuel *Alors ?* depuis la rentrée 2009. En conséquence, nous avons travaillé l'unité 4 du module 2 que les enseignants devraient expliquer et qui constitue un bon point de départ dans la plateforme dans la mesure où confronter les élèves à une nouvelle méthode de travail permet d'établir une comparaison et de mesurer l'impact des TIC ainsi introduites dans l'enseignement.

Un travail[*] quasi identique a été effectué pour la première et la deuxième année (Cf. Tableau 18) ; la conversation du module 2 de l'unité 4 comprend un fichier JPG pour comprendre la situation, un fichier mp3 pour écouter l'enregistrement, un fichier Word est pour la compréhension), un sujet de grammaire proposé dans l'unité (un fichier Powerpoint

[*] Des lettres officielles en langue maternelle (arabe) sont à consulter en annexe 15 et 16.

[*] À consulter sur la plateforme les documents postés sur les pages de la première et de la deuxième année.

pour son explication, un fichier Word est à travailler comme activité), un exercice de l'écoute (un fichier mp3 pour écouter l'enregistrement, un fichier Word) a constitué la base du travail.

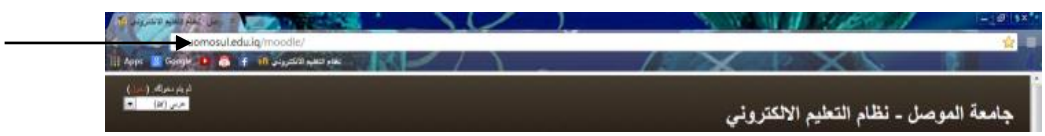
Matière	Activité	Année - Niveau	Format
Grammaire	La préposition si. Module 2-Unité 4	2e année. A2	pptx
	Devoir-Exprimez l'hypothèse et la condition avec si.		docx
Conversation	On va quelque part. M2-U4		mp3
	Le texte de la conversation. M2-U4		jpg
	Écoutez et répondez.		docx
L'interaction orale	Complétez la conversation		docx
La réception orale	De l'écoute-Recette de jeudi		mp3
	Devoir-Écoutez l'enregistrement et répondez.		docx
Grammaire	Les adjectifs possessifs	1ère année. A1	pptx
	Devoir-les adjectif possessifs		docx
Conversation	Au kiosque		mp3
	Le texte de la conversation. M2-U4		jpg
	Écoutez et répondez.		docx
La réception orale	Ex. 26 et 27		mp3
	Comprendre les titres du journal à la radio		docx
L'interaction orale	Complétez la conversation		docx

Tableau 18: Des cours postés sur la plateforme.

8.4.2 La préparation d'un guide pour les premiers pas sur Moodle

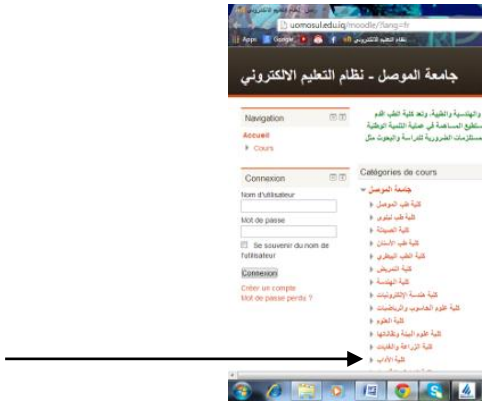
Pour se familiariser avec la plateforme Moodle, hébergée sur le serveur de l'université de Mossoul, et découvrir ses fonctionnalités, ce cours d'expérimentation permet aux étudiants du département de français de prendre connaissance des premières étapes et de s'entrainer. Un petit guide a été préparé dans le but de montrer aux étudiants comment on peut accéder aux cours postés sur la plateforme. Il nous parait utile de le tester avec les étudiants de première et de deuxième année du département.

1. Dans la barre d'adresse, tapez l'**adresse** suivante: http://uomosul.edu.iq/moodle/



2. Choisissez votre langue d'interface (**français**).

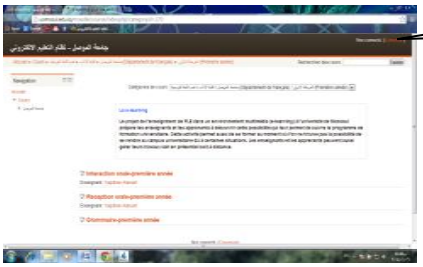
3. Cliquez sur (**كلية الآداب**) Faculté des Lettres.



4. Cliquez sur **Département de français**.

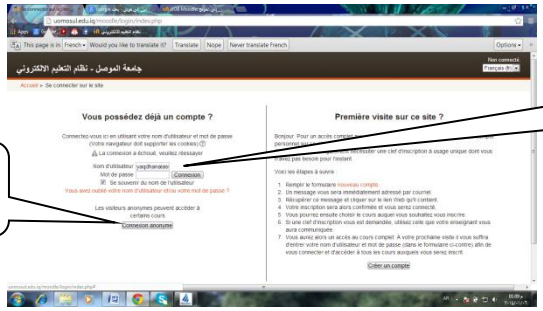
5. Choisissez **votre année** (première ou deuxième année).

6. Cliquez sur connexion pour entrer votre Nom d'utilisateur et Mot de passe puis appuyez sur (Connexion)



Une page s'ouvre :

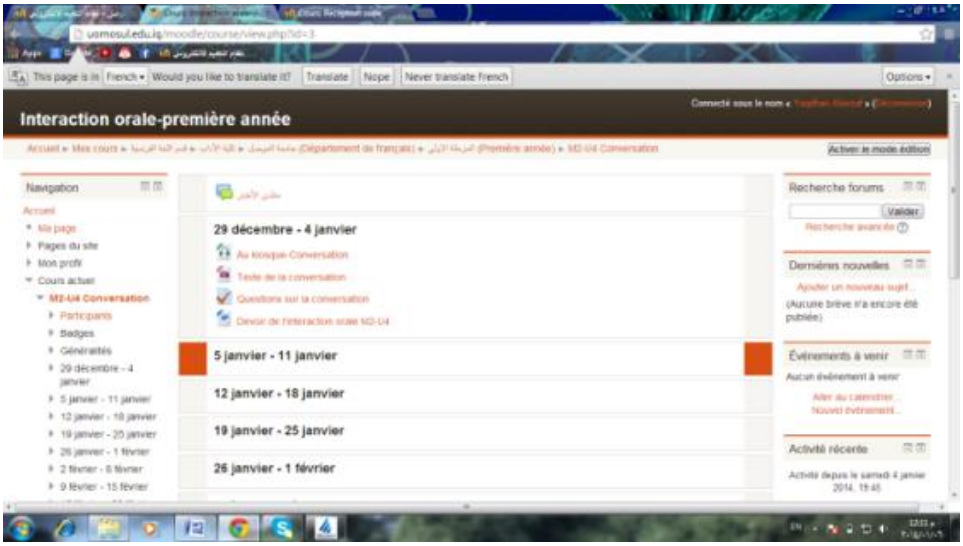
7. Tapez votre nom d'utilisateur et mot de passe puis appuyez sur (Connexion)

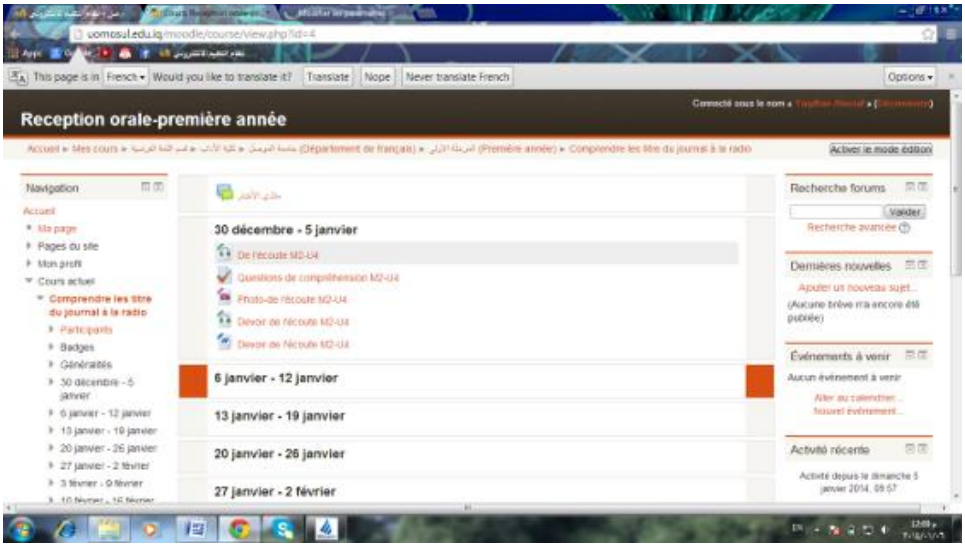


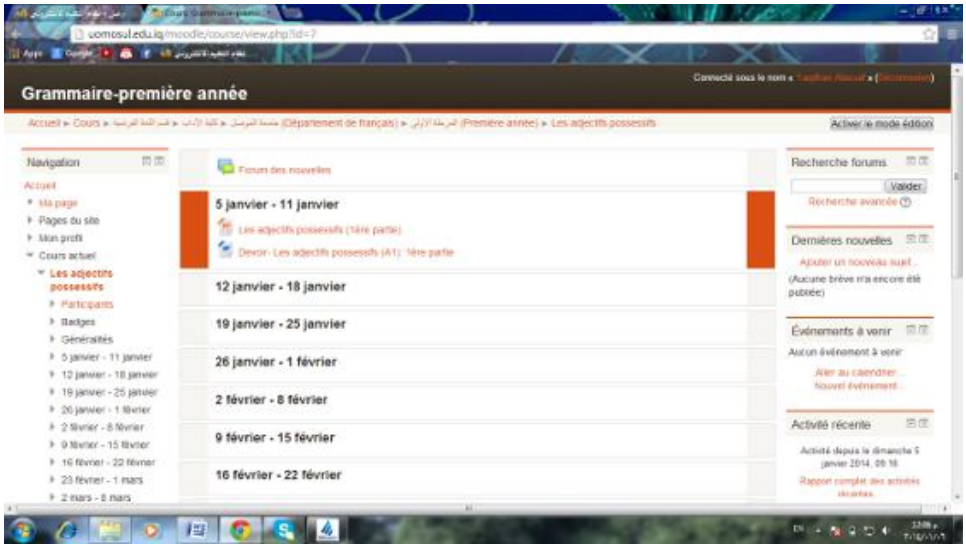
8. Vous trouvez les cours qui sont postés par l'enseignant comme :

9. Exemples des cours disponibles (capture écran) :

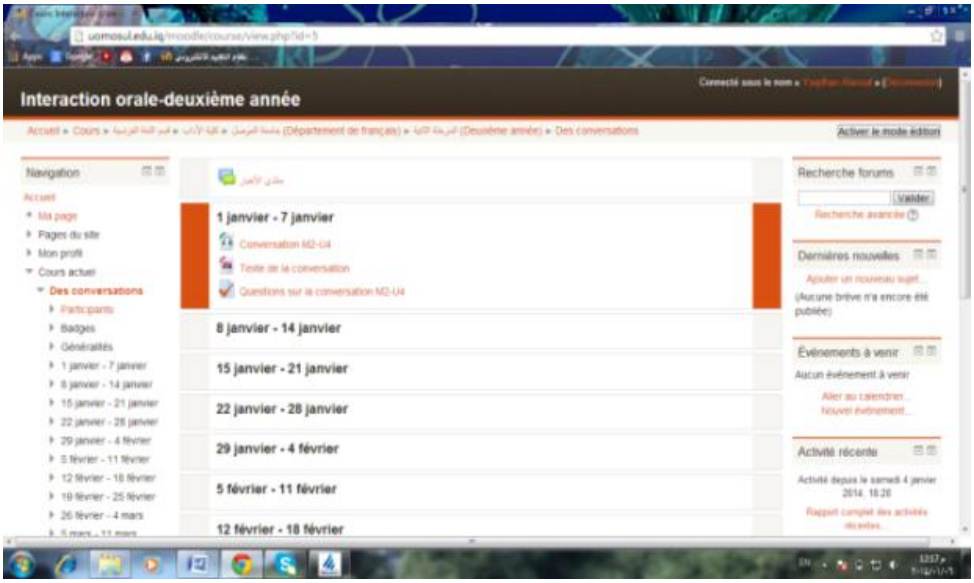
جامعة الموصل - نظام التعليم الالكتروني
Navigation
Administration
Cours disponibles
Interaction orale-première année
Reception orale-première année
Grammaire-première année
Reception orale-deuxième année
Interaction orale-deuxième année
Calendrier
Utilisateurs en ligne


Interaction orale-première année
Navigation
29 décembre - 4 janvier
5 janvier - 11 janvier
12 janvier - 18 janvier
19 janvier - 25 janvier
26 janvier - 1 février
Recherche forums
Dernières nouvelles
Événements à venir
Activité récente


Reception orale-première année
Navigation
30 décembre - 5 janvier
6 janvier - 12 janvier
13 janvier - 19 janvier
20 janvier - 26 janvier
27 janvier - 2 février
Recherche forums
Dernières nouvelles
Événements à venir
Activité récente


Grammaire-première année
Navigation
Recherche forums
Dernières nouvelles
Événements à venir
Activité récente
5 janvier - 11 janvier
12 janvier - 18 janvier
19 janvier - 25 janvier
26 janvier - 1 février
2 février - 8 février
9 février - 15 février
16 février - 22 février

Reception orale-deuxième année
Navigation
Recherche forums
Dernières nouvelles
Événements à venir
Activité récente
1 janvier - 7 janvier
8 janvier - 14 janvier
15 janvier - 21 janvier
22 janvier - 28 janvier
29 janvier - 4 février
5 février - 11 février
12 février - 18 février


Interaction orale-deuxième année
Navigation
Recherche forums
Dernières nouvelles
Événements à venir
Activité récente
1 janvier - 7 janvier
8 janvier - 14 janvier
15 janvier - 21 janvier
22 janvier - 28 janvier
29 janvier - 4 février
5 février - 11 février
12 février - 18 février

Ces cours sont proposés dans le cadre du premier test de l'expérimentation de la plateforme à l'université de Mossoul. Ce protocole sera ensuite réitéré avec les étudiants de troisième et quatrième année afin que le département de français fasse ses premiers pas dans le monde numérique.

8.5 Le développement des pratiques pour l'enseignement du français

Le présent travail ambitionne également de développer les pratiques de l'enseignement du français aux autres universités irakiennes. Bien que de nouvelles méthodes et nouveaux moyens apparaissent ces dernières années, l'enseignement de cette langue peine encore à se moderniser. Comme l'explique Puren (1988 : 89), si la méthodologie traditionnelle disparait des pratiques d'enseignement […] ce ne sera pas "sous la poussée" des méthodologies audio-orale et audiovisuelles : c'est la modification de ce contexte d'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères qui permettra simultanément la disparition de la méthodologie traditionnelle et le succès de ces nouvelles méthodologies.

Certes, il ne faut pas négliger ou ignorer les nombreuses initiatives de certains enseignants qui tentent de changer les pratiques. Néanmoins, des contraintes directement liées à la situation actuelle (évoquées dans la première partie) freinent considérablement la modernisation de l'enseignement. Pour que l'apprenant change ses pratiques et commence à être autonome dans son apprentissage, certaines compétences sont requises, ainsi que le soulignent deux textes de Holec (1988 : 8) : « C'est aussi savoir s'y prendre pour définir ce que l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée. » Pour le même auteur, il ajoute que « des pratiques dans lesquelles les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoir-faire indispensables pour définir quoi apprendre, comment apprendre et comment s'évaluer » Il insiste sur le fait d'organiser son apprentissage en définissant les besoins ou les apprentissages acquis, en identifiant les méthodes et supports qui vont être utilisés et en évaluant ses résultats pour constater si l'objectif d'apprentissage est atteint. Les pratiques développées dans ce sens visent à rendre l'apprenant autonome en améliorant sa capacité d'apprentissage. L'ensemble de ces pratiques permet à l'apprenant d'identifier ce qu'il a besoin d'apprendre et d'organiser son apprentissage, c'est-à-dire déterminer les savoirs à acquérir, la façon d'apprendre, et fixer une méthode d'autoévaluation.

8.5.1 La diffusion auprès des collègues

Ayant effectué l'enquête de terrain (nous en parlerons aux chapitres 9 et 10), cela nous a permis, dans un premier temps, d'inciter les collègues du département de français de l'université de Mossoul de faire un travail similaire en préparant leurs cours, selon leur

matière respective, en vue de les poster sur la plateforme afin de les amener à utiliser celle-ci par la ensuite.

8.5.2 L'observation de la prise en main de la plateforme

Dans la mesure où il s'agit de la première tentative d'introduction des TIC au sein du département, notre travail doit également se concentrer sur l'observation attentive de la prise en main de la plateforme par les enseignants et les étudiants. À l'instar du guide (expliqué plus haut 8.4.2), l'objectif est d'essayer d'élaborer des cours afin de présenter la plateforme et ses diverses fonctionnalités pour s'assurer que les enseignants et les étudiants en comprennent l'utilité et se familiarisent avec ce moyen qui propose une autre façon d'apprendre et d'enseigner.

8.5.3 La possibilité de varier et d'enrichir

Dans un premier temps, il est demandé et conseillé aux enseignants de bien préparer leurs cours en s'appuyant sur le manuel déjà cité jusqu'à ce que ces derniers parviennent à maitriser la plateforme. Ils pourront ensuite varier les ressources dans le but d'enrichir la connaissance des étudiants qui ne doivent pas demeurer enfermés dans les pages du livre. Proposer des liens externes et des activités variées permet à tous les participants, qu'ils soient enseignants ou étudiants, de découvrir les nouveautés et innovations dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

8.6 Conclusion

Nous avons défini notre recherche-action au sein de l'université de Mossoul où les manuels et moyens mis à disposition ne permettent pas aux étudiants ou aux enseignants de se trouver tout facilement dans le monde des TIC.

Nous constatons que les méthodes, les moyens et les manières d'enseigner/d'apprendre le français comme une langue étrangère aux départements des langues en Irak sont modestes (évoqué aux chapitres 2 et 3) et doivent être développés par rapport à l'innovation qui a lieu presque dans la plupart des universités du monde. Cette recherche-action est « dialectique et circulaire : elle propose des interprétations provisoires, susceptibles d'être remaniées par leur investissement dans le tissu des pratiques. » (Resweber, op.cit.: 16).

L'installation de la plateforme sur le serveur de l'université constitue déjà une avancée qui permettra de mieux la maîtriser par la suite pour une utilisation efficace. Les étudiants sont habitués à avoir cours dans les salles de la faculté.

Dans la mesure où les élèves confrontent à une nouvelle méthode d'apprentissage qui permet d'établir une comparaison et de mesurer l'impact des TIC ainsi introduites dans l'enseignement, nous postons des cours que les enseignants devraient expliquer et qui constitue un bon point de départ dans la plateforme. Les collègues du département sont incités de préparer leurs cours, selon leur matière respective, en vue de les poster sur la plateforme afin de les amener à utiliser celle-ci et qui permet par la ensuite de varier les ressources pour que les étudiants ne restent pas enfermés dans les pages du livre.

Chapitre 9 : Enquête de terrain

9.1 L'objectif de l'enquête

Nous avons documenté et recueilli des données auprès des décideurs, enseignants et étudiants de terrain c'est-à-dire dans l'environnement même au sein duquel s'inscrit notre dispositif pourrait se monter. Cette étape du travail nous permet d'examiner et de vérifier si notre projet consistant à intégrer les TIC dans l'enseignement de français répond à un besoin, à une attente ou à un manque auprès des étudiants et enseignants. Des efforts ont été déployés pour éviter une compréhension erronée des questions, et la possibilité de ne pas y répondre complètement a été offerte. Ces précautions ont permis de réaliser correctement ce travail dans la mesure où ce dernier était guidé, proposait des questionnaires auxquels il était aisé et rapide de répondre, et sous couvert de l'anonymat pour la plupart des interrogés. L'un des objectifs de l'enquête est d'obtenir une réponse qui traduit exactement ou le plus fidèlement possible une réalité existante.

9.2 Le choix du terrain

Afin d'étudier la situation de l'enseignement du français en Irak et de donner des propositions efficaces tout en examinant leurs applicabilités et fiabilités, nous choisissons l'université de Mossoul qui est le champ et l'environnement de l'expérimentation et d'y faire notre enquête qui, nous l'espérons, permettra d'obtenir des réponses aideront à proposer une solution pour développer les pratiques du français. La recherche « dite de *diagnostic* (Resweber 1995, 17‑18) reste le modèle le plus connu. Le terrain, sur lequel elle se déroule, est ici constitué par une situation qui existe déjà et qui se trouve, le plus souvent, en crise. » Face à notre but, nous devrions fixer les points qui s'imposent pour proposer un changement. La recherche-action est « travail à la fois thérapeutique et social (Resweber, ibid, 1995 : 25) : elle tend soit à 'guérir', grâce au changement, soit à changer, grâce à la guérison ».

La première partie de la thèse a permis d'expliquer qu'en Irak, il existe plusieurs universités dans lesquelles le français est enseigné, mais que, suite à certaines contraintes et de par la situation actuelle très singulière du pays, il n'est possible de couvrir que l'université de Mossoul dont nous faisons partie. Ceci explique que notre terrain de recherche se

concentre sur cette université qui, par ailleurs, est très représentative des problèmes existant ailleurs.

9.2.1 L'échantillon de la population

Avant d'entamer ce travail, il est nécessaire de définir notre population et l'échantillon de l'enquête, selon Blanchet et Gotman (1992 : 50‑51) : « c'est sélectionner les catégories des personnes que l'on veut interroger et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose ».

À ce titre, nous jugeons opportun de rappeler que le français est enseigné non seulement au département de français à la faculté des Lettres, mais également dans deux autres départements des langues à savoir le département d'anglais et de la traduction en tant que langue secondaire. Ceci implique que l'importance accordée par les enseignants et les étudiants de ces départements à cette langue n'est pas la même qu'au département de français. Le « qui interroger (Singly 2005, 41) n'est pas une étape indépendante des autres. L'échantillon ne doit être précisé que lorsque l'objet de l'enquête est suffisamment défini, construit. En effet, une partie des hypothèses peut contribuer à définir les personnes à interroger, dans le cas où on retient la technique de l'échantillon à quotas ».

Dans l'enquête que nous effectuons, il faut construire un *échantillon,* comme montre Mucchielli (1971 : 17) : « C'est-à-dire limiter l'enquête à un petit nombre de personnes […] Le problème essentiel est alors d'assurer la *représentativité* de l'*échantillon,* c'est-à-dire les conditions de sa composition qui garantiront la généralisation ultérieure à l'ensemble de l'Univers de l'enquête, des résultats obtenus sur l'échantillon ».

À cette fin, nous avons décidé d'enquêter exclusivement auprès des étudiants et des enseignants du département de français et, par conséquent, de ne pas faire participer les étudiants des autres départements (Les étudiants et les enseignants de la faculté des Lettres). Le but est de prendre en compte la totalité des étudiants et enseignants du département tout en n'oubliant pas les décideurs de l'université.

Les enseignants du département qui dispensent les cours du matin et du soir sont les mêmes, mais les étudiants suivant les cours du soir n'ont pas le même statut ni le même âge que les étudiants inscrits au cours du matin, c'est pourquoi notre échantillon d'étudiants prend en compte ceux suivant les cours du matin.

9.2.2 La répartition des interrogés

Dans le but d'être le plus concis possible, nous citerons le nombre exact des interrogés de l'université de Mossoul, l'âge, le sexe, les niveaux d'étude et l'expérience professionnelle des dirigeants et enseignants comme suit :

1- Les dirigeants interrogés sont le Président de l'université, le Vice-Président des affaires scientifiques, le Doyen de la faculté des Lettres, le directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire et le chef du département de français. Les cinq dirigeants sont tous masculins et âgés entre soixante à soixante-cinq ans et dont l'expérience professionnelle excède les trente-cinq ans. Deux d'entre eux ont étudié le français.

2- Les enseignants du département de français qui assurent à la fois les cours du matin et les cours du soir sont au nombre de quatorze, et seuls deux enseignants n'ont pas participé à l'enquête. Onze d'entre eux sont des hommes et trois sont des femmes. Comme expérience professionnelle, neuf personnes ont de 1 à 10 ans, quatre personnes ont de onze à vingt ans et une personne a de trente-et-un à quarante ans.

3- Les étudiants du département de français suivant les cours de matin sont de tous niveaux : la licence se déroulant sur quatre ans (la première, la deuxième, la troisième et la quatrième année) ; le diplôme qui dure un an ; le master qui dure deux ans. Le nombre moyen de matières étudiées par les étudiants au département est compris entre six et neuf matières selon l'année de l'étude.

Le chapitre suivant se propose d'apporter plus de précisions et de détails sur ces trois catégories. Ci-dessous la figure (Cf. Figure 11) résume les profils des personnes ayant pris part à l'enquête :

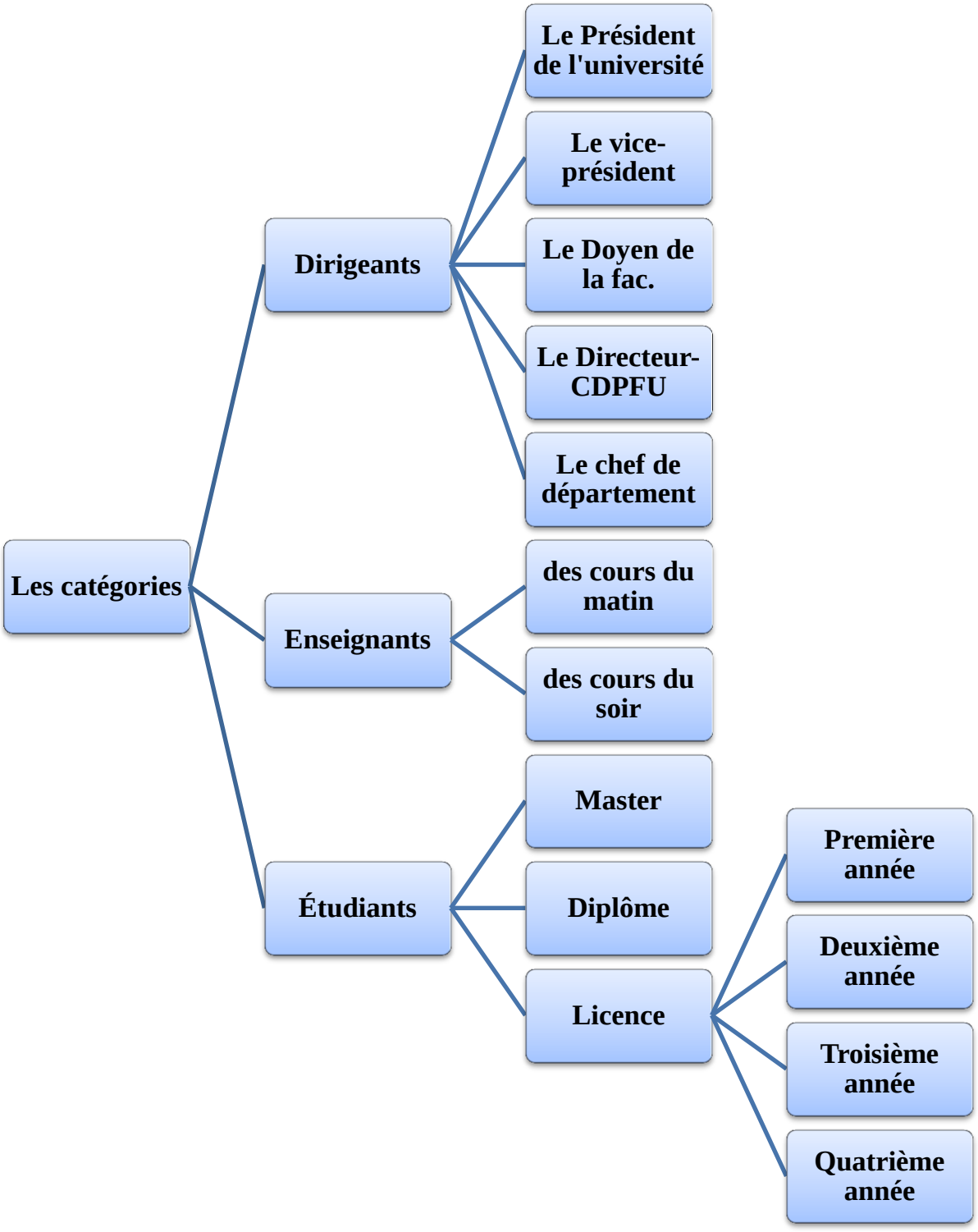


Figure 11 : Les différentes personnes interrogées.

9.3 Le format et le type d'enquête (questionnaire-entretien)

Selon Mucchielli (1971 : 8), il est possible de distinguer trois manières de rechercher et d'obtenir des informations : les méthodes d'observation, les méthodes d'interviews (individuelles ou collectives) et les questionnaires. Dans le cadre de notre enquête, nous nous proposerons de diffuser des questionnaires. Ces derniers sont de deux types :

1° Les questionnaires dits d'auto-administration (le sujet est seul devant le questionnaire pour y répondre);

2° Les questionnaires par enquêteurs (l'enquêteur pose les questions et note les réponses). Il est donc question de mêler questionnaire et entretien.

Plusieurs auteurs et sociologues décrivent et expliquent la méthode du questionnaire. D'après Singly (Op.cit. 2005 : 20-21) : « Il ne s'agit donc pas de hiérarchiser les techniques et les méthodes. Ce qui est souhaitable avant de décider de lancer tel ou tel type d'enquête » la question n'est pas de hiérarchiser les techniques et les méthodes mais de déterminer les objectifs avant de procéder à l'enquête. Le questionnaire doit mettre en évidence les éléments de la recherche. Ainsi, le questionnaire est l'articulation entre les considérations théoriques ou métathéoriques et l'étape cruciale de la collecte des données.

Obtenir et traiter des données dans le domaine sur lequel se penche notre enquête aide ensuite à conduire l'analyse. Ainsi, Martin (op.cit. 2012 :12) montre que : « L'analyse quantitative en sociologie suppose que les informations traitées soient standardisées ». Il explique qu'en sociologie, l'analyse quantitative implique que les données collectées soient « standardisée, c'est-à-dire codées, transcrites » conformément à des critères communs appliqués à tous les individus. L'utilisation d'outils statistiques est conditionnée au respect de ces critères. Une enquête est donc l'une des manières de collecter des données standardisées.

Le questionnaire est ainsi défini, selon Blanchet et al. (1987 : 83) : « Le questionnaire est un ensemble de questions rédigées à l'avance strictement posées par A ; il produit une série de réponses qui constituent un discours fragmenté, délinéarisé. » Mucchielli (1971 : 8-35) précise qu'« un questionnaire ne doit pas être considéré comme une liste de questions » […] « Ajoutons maintenant qu'il ne doit pas être une liste de questions *directes* lorsqu'il s'agit de sonder, à travers les réponses des sujets, les facteurs de comportement sociaux ».

Dans l'un des ouvrages de Ghiglione et Matalon (1978 : 93-94) cité par Ghiglione (1987 : 127) concernant les méthodes d'enquêtes, ils estiment qu'« il est habituel de considérer qu'une enquête complète doit commencer par une phase qualitative, sous la forme d'un ensemble d'entretiens non directifs ou structurés, suivie d'une phase quantitative… »

L'enquête nécessite une première phase qualitative composée d'entretiens non directifs ou structurés. La phase quantitative qui suit consiste à appliquer le questionnaire à l'échantillon d'individus afin de dégager des données statistiques qui permettront de tester les hypothèses de recherche formulées pendant la première phase. Les auteurs affirment ainsi que l'élaboration d'un questionnaire nécessite de savoir exactement ce qui est recherché, d'être sûr que les questions posées font sens pour toutes les personnes interrogées. Par conséquent, selon Ghiglione, les objectifs d'un questionnaire sont multiples :

> « -Estimer certaines grandeurs absolues : dépenses au cours d'une période donnée...
> -Estimer des grandeurs relatives; par exemple, lorsqu'on a élaboré une typologie, estimer la population de chaque type dans la population étudiée.
> -Décrire une population ou des sous-populations; par exemple, donner les caractéristiques des acheteurs d'un produit, des lecteurs d'un journal, etc.
> -Vérifier des hypothèses : sous la forme de relations entre deux ou plusieurs variables; par exemple, vérifier si la nature ou la fréquence d'un comportement varie avec l'âge...» (1987 : 127).

La construction et la mise en œuvre du questionnaire constitue la phase initiale de notre enquête. Elle doit être à la fois qualitative, par des entretiens non directifs ou structurés, et quantitative par l'application d'un questionnaire à un échantillon permettant de vérifier les hypothèses élaborées au cours de la première phase et que l'on complète par des renseignements chiffrés.

Pour ce qui relève de l'entretien, on peut obtenir des représentation aux évènements vécus, selon Labbov W et Fanshel D (1977) cité par (Blanchet et al. 1987, 81‑82) : « Un entretien est un "*speech event*" dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, une information qui était connue dans la biographie de B. Le terme de biographie signifie ici l'ensemble des représentations associées aux évènements vécus par B. »

Blanchet et Gotman (1992 : 20‑21) déclarent que : « L'enquête par entretien est une technique qui s'impose lorsque l'on veut aborder certaines questions, et une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance » Ils ajoutent également que : « S'entretenir avec quelqu'un est, davantage encore que questionner, une expérience, un

évènement singulier, que l'on peut maitriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait. » Cette technique peut assurer des informations, des expériences et des évènements vécus qui aident à comprendre le contexte.

Nous avons précisé que l'entretien est une technique, mais il peut également être ainsi que le montrent Blanchet et Gotman (Ibid. : 25) : « un instrument d'investigation spécifique, qui aide donc à mettre en évidence des faits particuliers. L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expériences). »

Ajoutons aussi que Blanchet (1987 : 83-84) définit empiriquement l'entretien de recherche comme : « un entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer ; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. » Une personne est invitée à introduire des réponses sur un sujet donné qu'une autre personne lui pose des questions. Cette activité linéaire exige la présence de interviewé et l'interviewer.

Pour le même auteur, il ajoute que cette activité de l'entretien ne concerne pas d'une seule étude, mais peut aussi être appliqué à d'autres études :

> « L'entretien de recherche est donc utilisé pour étudier les faits dont la parole est le vecteur :
>
> - Études d'actions passées (approche biographique, constitution d'archives orales, analyse … etc.
>
> - Étude des représentations sociales (systèmes de normes et de valeurs, savoirs sociaux, représentation d'objet, etc.).
>
> - Étude du fonctionnement et de l'organisation psychique (diagnostic, recherche clinique, etc.) » Blanchet (Ibid. : 85).

Conséquemment à la description de l'usage de l'entretien dans la recherche et au regard de nos objectifs, nous jugeons opportun d'utiliser les méthodes de recherche d'informations et de collecte de données de l'échantillon fixé en sondant les dirigeants au moyen d'entretiens et en soumettant un questionnaire aux enseignants et étudiants du département de français.

9.3.1 Le type de questions (fermées/ouvertes-communes/spécifiques)

L'échantillon choisi pour mener à bien la recherche se divise en trois catégories de personnes que nous définissons plus haut (décideurs, enseignants et étudiants). L'étape suivante impose de s'interroger sur la nature et l'objet des questions qui leur seront posées. En effet, quelles questions posons-nous à notre échantillon ? Le choix entre les questions de fait et d'opinion, selon Singly (2005 : 64) : « est surtout d'ordre théorique - faut-il privilégier les réponses sur des comportements précis ? - alors que le choix entre des questions ouvertes et fermées renvoie principalement à des contraintes économiques - une question ouverte coute plus cher qu'une question fermée ».

Au cours de l'élaboration du questionnaire, il est essentiel de savoir faire la distinction entre ces deux types de questions et d'être informé de leurs particularités et des réponses sur lesquelles ces questions sont susceptibles de déboucher. Singly (1992 : 66-67) explique ainsi : « Les questions fermées sont celle où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les questions ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent. » Les questions fermées correspondent aux questions auxquelles les interrogés ont déjà la réponse sous forme de choix. Elles sont très avantageuses dans la mesure où elles coutent moins cher, c'est-à-dire que le codage qui permet de les interpréter est déterminé à l'avance, ce qui facilite considérablement le travail de l'enquêteur. À l'inverse, les questions ouvertes correspondent aux questions auxquelles les interrogés répondent en formulant eux-mêmes leur propre réponse et auxquelles ceux-ci sont entièrement libres de leur réponse. Elles exigent de procéder à un inventaire des réponses avant d'être en mesure de les coder. Elles permettent aux individus de s'exprimer librement et donc de fournir des réponses complètes et nuancées, ce qui est fondamental dans toute recherche explorant le monde social. Enfin, ces questions offrent des opportunités de codage très ouvertes et importantes.

Pour le même auteur, Singly (Ibid : 67) ajoute que « L'information obtenue après des questions ouvertes apparaît assez fragile. [..] *A priori*, les questions ouvertes semblent meilleures parce qu'elles donnent plus d'information sur les pratiques ou sur les représentations. » Les informations récoltées à l'issu de questions ouvertes sont fragiles. En effet, l'appréciation de l'enquêteur peut affecter la qualité des informations retenues en résumant le propos ou en éliminant des informations qu'il juge secondaires. De même, les informations collectées peuvent être fragmentées ou inopérantes au regard de l'objet de la

recherche. Par conséquent, les questions ouvertes paraissent avantageuses parce qu'elles permettent de récolter des informations plus subtiles et complètes, mais elles peuvent également déboucher sur des réponses peu pertinentes pour l'objet de la recherche.

L'ensemble des raisons explicitées par Singly, mais également bien d'autres contraintes et données à prendre compte, telles que le niveau différent des interrogés, leur connaissance variée de ce type de recherche, leur maitrise de langue, la contrainte de temps pour répondre à toutes les questions et le souhait d'obtenir des réponses pour la totalité du questionnaire ainsi que l'investissement nécessaire à l'analyse à la fois quantitative et qualitative des données récoltées a orienté le choix d'inclure davantage de questions fermées que de questions ouvertes.

Afin de recueillir de la meilleure façon possible des réponses à nos questions dont la formulation a été soignée et étudiée, il a été nécessaire de garder à l'esprit les objectifs que nous nous étions fixés et l'objet de la recherche. Ghiglione (1987 : 150) explique que : « Si l'on veut bien considérer qu'un questionnaire devrait répondre à des objectifs précis et limités. […] Il faut définir les objectifs qu'on lui assigne en choisissant parmi l'une des trois grandes classes d'objectifs possibles, soit : estimer, décrire, vérifier » Tout questionnaire doit répondre à des objectifs précis et définis afin de limiter le problème de l'adéquation objectif-outil. Dans ce but, il est crucial que le questionnaire respecte un objectif précis à atteindre tel qu'estimer des grandeurs, décrire une population, ou tester une hypothèse. Dès que le chercheur estime que le questionnaire est l'outil adapté à l'objet de sa recherche, il est impératif d'élaborer un questionnaire dont l'objectif est clairement défini, c'est-à-dire estimer, décrire, vérifier.

Les questions posées sont logiquement articulées et découlent les unes des autres, ce qui permet d'avancer progressivement vers nos objectifs. C'est pourquoi nous avons utilisé des papiers au format A4 sur lesquels les interrogés des deux catégories (enseignants et étudiants) ont rédigé les réponses. Quant à la troisième catégorie cependant, nous gardons ce format à côté de l'entretien qui se fait avec chacun des décideurs ayant été désignés pour faire partie de notre échantillon. Toutes ces mesures facilitent considérablement le codage des données. À ce titre, Singly définit le code ainsi :

> « Le code est une sorte de dictionnaire qui permet de passer de la langue des personnes interrogées au langage numérique. Pour les questions fermées, le code est établi à l'avance. À chaque question correspond une variable ; à chaque modalité de réponse correspond une modalité de variable [..]. Le code peut être élaboré *a posteriori*, surtout si le questionnaire comprend des

> questions ouvertes. Il repose alors sur un inventaire des réponses données débouchant sur un regroupement. » (2005 : 86‑87).

Le code est comparable à un dictionnaire permettant de traduire la langue des personnes interrogées en langage numérique. Le code est préétabli pour les questions fermées qui n'appellent à aucune réponse improvisée de la part de l'interrogé. Chaque question révèle une variable et chaque réponse à cette question correspond à une modalité de cette variable. Les questions fermées réduisent les frais de codage. En revanche, si le questionnaire comprend des questions ouvertes, il peut s'avérer nécessaire d'élaborer un code après avoir procédé à l'interrogation de l'échantillon dans la mesure où les réponses apportées permettront de dégager des axes de réflexion qui détermineront le code.

Nous avons mentionné ci-dessus qu'un soin particulier a été apporté à l'étude des questions que nous avons posées dans les trois types de questionnaires. Il semble important de faire ressortir les points communs des trois catégories déjà citées.

L'entretien[*] effectué auprès des dirigeants comprend, pour le principe, cinquante-deux questions. Parmi celles-ci, quarante-cinq sont des questions fermées et six sont des questions ouvertes. De la même façon, quarante-et-une questions de ce questionnaire ont également été soumises aux personnes participant à l'enquête (enseignants et étudiants) et onze questions posées étaient spécifiques.

Le questionnaire adressé aux enseignants est composé de cinquante-et-une questions dont quarante-quatre sont des questions fermées et six questions sont ouvertes. Ce questionnaire comprend quarante-et-une questions communes avec les autres personnes ayant contribué à l'enquête (dirigeants et étudiants) et dix étaient des questions spécifiques.

Pour ce qui concerne le questionnaire remis aux étudiants comporte soixante-deux questions. Cinquante-six d'entre elles sont des questions fermées et six questions sont ouvertes. Quarante-et-une questions sont communes avec les autres personnes enquêtées (dirigeants et enseignants) ce qui équivaut quarante-et-une questions communes contre vingt-et-une questions spécifiques. Ci-dessous un tableau (Cf. Tableau 19) qui synthétise les types de questions proposées :

[*] À noter que les entretiens se font oralement, mais pour respecter et garder des points communs avec les autres personnes interrogées nous avons recours à une listes de questions semblables à nos questionnaires.

L'échantillon / Type de questions	Dirigeants	Enseignants	Étudiants
Questions fermées	45	44	56
Questions ouvertes	6	6	6
Questions communes	41	41	41
Questions spécifiques	11	10	21
Questions à un seul choix	3	4	5
Questions à deux choix	34	31	38
Questions à trois choix	5	5	8
Questions à quatre choix	4	5	5
Questions au total	52	51	62

Tableau 19 : Détails des questions.

Il apparaît clairement que la plupart des questions prennent la forme de questions fermées qui facilitent la tâche à la fois de l'interrogé et du chercheur, et permettent un gain de temps non négligeable pendant et après l'enquête. Néanmoins, nous avons également pensé à inclure des questions ouvertes afin de laisser les interrogés s'exprimer librement s'ils le souhaitent.

9.3.2 La langue utilisée

Bien que notre échantillon soit composé de personnes ayant des niveaux très différents, le choix a été fait de rédiger les questionnaires en français. Lors de la distribution des formulaires aux interrogés, nous étions présent et prêt à éclaircir le vocabulaire ou les questions posant des difficultés pour certains. Les entretiens auprès des décideurs ont été effectués dans la langue maternelle, le français et l'anglais en fonction de la formation de chacun d'entre eux.

9.3.3 Les outils utilisés

Après avoir organisé les questionnaires et fixé les procédures de l'entretien, il nous reste à étudier et à analyser ces questionnaires et ces entretiens.

Afin d'optimiser la recherche d'informations et d'assurer une bonne collecte des données au cours des entretiens avec les dirigeants, l'utilisation d'outils pour enregistrer le discours s'est avérée nécessaire. Ainsi, deux outils ont été sélectionnés pour garantir de garder une trace des entretiens : un enregistreur et le portable.

La collecte des réponses et des données recueillies auprès des enseignants et des étudiants s'est effectuée sous la forme de photocopies des questionnaires sur lesquels ils ont donné leurs réponses et exprimé leurs avis.

L'analyse des données recueillies après l'enquête a dû faire l'objet d'un traitement informatique à l'aide de logiciels spécifiques et d'outils statistiques. Martin (2012 : 8) : « Lorsque la sociologie recourt aux données standardisées, par exemple issues d'un questionnaire, la sociologie fait appel à la statistique puisque celle-ci fournit des outils destinés à analyser de grands ensembles de données. » Il précise qu'en sociologie, tout questionnaire débouche sur des données standardisées analysées grâce à la statistique qui permet de traiter un nombre conséquent de données. Ainsi, la science statistique met à disposition des outils théoriques et pratiques permettant de déterminer les variations, de procéder à des comparaisons entre groupes prédéfinis, et d'identifier des liens et des corrélations entre les variations. En d'autres termes, la science statistique permet de mettre en évidence des liens, des explications, des typologies, ou des comparaisons qui sont fondamentaux en sociologie et que cette science permet d'exprimer et de formaliser.

Ces logiciels informatiques et les outils statistiques aident à traiter les données d'une manière bien déterminée et stricte en vue obtenir des résultats neutres et exacts. Par conséquent, une visite est effectuée au département des mathématiques et statistiques de l'université de Mossoul afin d'obtenir de plus amples informations aux questions relatives aux logiciels les plus efficaces pour mener l'analyse. Plusieurs spécialistes dans ce domaine recommandent ainsi un logiciel de statistique PASW (*Predictive Analytics Software*) nouvelle appellation de SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en comparant aux applications d'Office telles qu'Excel, même si Excel et Word ont été utiles pour mener un travail spécifique.

9.4 Les étapes et les démarches

Au retour en Irak le 03 novembre 2013 pour effectuer cette partie de la recherche, nous tentons de procéder à une étape où nous appliquons et intégrons les TIC dans l'enseignement du français.

En réalité, il n'a pas été aisé de mener l'enquête. En effet, de longues démarches administratives ont freiné sa mise en œuvre. De même, le respect des hiérarchies pour demander l'autorisation d'effectuer les entretiens, de distribuer le questionnaire aux publics

visés et d'installer ensuite la plateforme sur le serveur de l'université a lourdement entravé les démarches. Une première étape a donc consisté à rédiger, depuis le département de français, une demande écrite à laquelle une copie d'une lettre de la directrice de thèse attestant de la nécessité de conduire cette expérimentation a été jointe.

Une rencontre est fixée plus tard avec le Doyen de la faculté pour lui expliquer le projet en détails dans la mesure où ce dernier avait interprété autrement les objectifs du travail. Cette rencontre a également été l'occasion de lui demander de nous proposer une heure pour une rencontre parce qu'il fait partie des décideurs avec lesquels nous devons réaliser des entretiens. Ensuite, la faculté nous a orienté par une lettre officielle adressée au Président de l'université qui a l'autorité pour donner le feu vert pour commencer l'enquête et installer de la plateforme.

Une entrevue a permis de mieux exposer l'idée de notre projet et de demander un rendez-vous pour effectuer l'entretien avec lui. Par la suite néanmoins, une lettre émanant du Président de l'université a permis d'installer la plateforme pour tester le projet même avant de procéder à l'entretien.

9.4.1 L'entretien avec le Président de l'université

Le premier entretien avec Monsieur le Président de l'université (Cf. Annexe 4) a eu lieu dans son bureau le 2 décembre 2013. L'entretien, qui a duré 29 minutes et 30 secondes, s'est effectué dans la langue maternelle qui est l'arabe, mais cela n'a pas empêché l'interviewé et l'interviewer d'échanger quelques phrases en français parce que M. le Président de l'université a étudié cette langue au cours de la préparation de son doctorat en France dans les années 80. Cette rencontre s'est avérée très efficace et encourageante. De même, l'interviewé s'est dit satisfait de notre initiative en abordant un tel projet.

9.4.2 L'entretien avec le Vice-président de l'université

Le même jour, le deuxième entretien a été conduit avec Monsieur le Vice-président de l'université (Cf. Annexe 5) dès son retour d'une mission d'une semaine à l'étranger.

Cet entretien a duré 16 minutes 23 secondes et s'est effectué dans la langue maternelle qui est l'arabe, mais cela n'a pas empêché l'interviewé d'échanger quelques phrases en anglais dans la mesure où M. le Vice-président de l'université a étudié cette langue au cours de la préparation de son doctorat en Angleterre dans les années 80.

9.4.3 L'entretien avec le Doyen de la Faculté des Lettres

La troisième étape de notre démarche consistait à nous entretenir avec le Doyen de la Faculté des Lettres (Cf. Annexe 6) selon les mêmes étapes que celles citées ci-dessus. Cette rencontre est indispensable dans la mesure où il est nécessaire d'obtenir son accord est nécessaire parce que qu'il dirige la faculté dans laquelle nous voulons intégrer notre projet. L'entretien, qui a duré 27 minutes 43 secondes s'est déroulé dans la langue maternelle, à savoir l'arabe, parce que le Doyen ne parle pas français.

9.4.4 L'entretien avec le DC

Une quatrième entrevue a permis de rencontrer l'un des dirigeants de l'université, Monsieur le directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire (nous lui avons attribué cette abréviation DC) à l'université de Mossoul (Cf. Annexe 7), qui est en contact direct et constant avec les méthodologies de formation des formateurs et de moyens de l'enseignement du monde entier.

Cet entretien très enrichissant a duré 24 minutes 58 secondes. Il s'est effectué en langue maternelle c'est-à-dire l'arabe. Néanmoins, cela n'a pas empêché l'interviewé de recourir parfois à l'anglais parce que M. le directeur du centre a eu l'occasion d'étudier cette langue au cours de la préparation de son doctorat aux États-Unis dans les années 80.

Cette rencontre a permis de nombreux échanges, notamment sur les méthodes et les moyens d'enseignement à l'université ainsi que sur la formation des enseignants à l'usage des TIC.

9.4.5 L'entretien ou questionnaire avec le chef du département de français

La rencontre avec le chef du département de français n'a pas exigé autant de démarches que les quatre entretiens précédents. En effet, la première visite au département a permis d'exposer le projet et les recherches que nous souhaiterions mener pendant le stage.

En outre, étant donné que le chef du département est parfaitement francophone, il n'a pas été utile de recourir à la langue maternelle, l'arabe, pour conduire l'entretien (Cf. Annexe 8). À la fin de la discussion, nous lui avons remis un questionnaire auquel il a répondu. Le tableau (Cf. Tableau 20) ci-dessous montre la durée de l'entretien et la langue utilisée :

Dirigeants	Durée	Langue utilisée
Président de l'université	00:29 :30	Ar-Fr
Vice-président de l'université	00 :16 :23	Ar-An
Doyen de la fac. des Lettres	00 :27 :43	Ar
Directeur du CDPFU*	00 :24 :58	Ar-An
Chef de département de français	00 :15 :00	Fr

Tableau 20: Récapitulatif des entretiens.

9.5 Le questionnaire enseignants-étudiants

Après avoir obtenu l'autorisation de Messieurs le Président de l'université et le Doyen de la faculté des Lettres pour mener une enquête au sein de l'université et du département de français, nous avons entamé l'enquête en deux temps : d'une part, les enseignants (Cf. Annexe .2) et d'autre part, avec les étudiants (Cf. Annexe 3) de différents niveaux (master, diplôme et les quatre années de la licence).

Les questionnaires ont été distribués aux étudiants de département. Nous avons questionné chaque année séparément sur une durée d'une semaine. Pour assurer la pleine réussite de ce travail, nous avons décidé de distribuer les copies du questionnaire en personne et de consacrer du temps pour tous les groupes. Ainsi, nous leur présentons le travail que nous sommes en train de mener et nous restons dans la salle pour expliquer et traduire les questions, en particulier pour les étudiants de première et de deuxième années dans la mesure où leur niveau de français n'est parfois pas suffisant pour tout comprendre, et nous assurons l'encadrement jusqu'à ce que tous les étudiants aient fini de répondre aux questions. Enfin, nous veillons à ramasser les questionnaires nous-même afin que cette opération soit réussie.

La plupart des interrogés ont exprimé le souhait de participer à notre projet soit en répondant aux questions, soit en espérant un tel changement des pratiques de l'enseignement. Ils souhaitent qu'un tel projet voit le jour à l'université de Mossoul pour changer des méthodes qui prévalent depuis longtemps, ce qui signifie qu'ils sont favorables à un développement et un changement des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui intègrent les innovations dans tous les domaines.

Le questionnaire distribué est composé de questions auxquelles nous souhaitons répondre directement dans notre étude, tout en établissant des liens avec les questions posées

* Le centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire.

aux dirigeants et aux enseignants afin d'obtenir l'avis des personnes de chaque catégorie d'interviewés et en dégager des points communs.

9.5.1 L'analyse qualitative/quantitative

Les questionnaires que nous avons élaborés ont atteint un grand nombre d'interrogés qui ont reçu le questionnaire et répondu aux questions posées. Ces interrogés représentent un total de quatre-vingt-quatorze personnes issues de trois catégories principales au sein de l'université.

L'ensemble des informations recueillies au cours des cinq rencontres avec les responsables de l'université et grâce aux questionnaires distribués aux enseignants et aux étudiants est traité dans le logiciel PASW (SPSS déjà cité) pour que nous ayons une étude plus précise et bien analysée.

Jean-Pierre Pourtois in Paquay et al. s'interroge dans : Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines? et fait la distinction entre les analyses qualitative et quantitative :

> « Toutefois la complexité humaine renvoie souvent le chercheur dans une construction de recherches qui se situent généralement entre les modèles puristes (exclusivement quantitatif ou qualitatif) et les modèles holistes (complémentarité du quantitatif et du qualitatif). Des formules hybrides de recherche sont conçues afin de capter l'hétérogénéité. Il peut employer une analyse soit quantitative (la maitrise du chiffre), soit qualitative (la maitrise du sens). (2010 : 140‑141)

L'auteur affirme donc que le chercheur a l'opportunité de suivre huit possibilités de pistes de recherche tel que mis en évidence par le schéma (Cf. Schéma 8) ci-dessous :

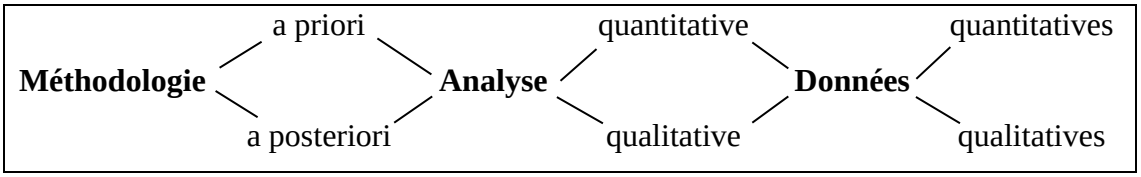


Schéma 8 : Choix d'analyse. Source Pourtois Jean-Pierre (2010 : 141).

Selon l'auteur, la recherche oppose deux conceptions d'analyse : d'une part, les modèles puristes, c'est-à-dire dans lesquels les méthodes qualitatives et quantitatives s'excluraient mutuellement et imposeraient un choix au chercheur, et, d'autre part, les modèles holistes qui

s'appuient sur la complémentarité des méthodes quantitatives et qualitatives. Toute recherche qui vise à analyser la complexité et l'hétérogénéité du monde appelle à croiser ces deux méthodes. Pour sa recherche, le chercheur doit donc établir une méthodologie pour tester la validité de son hypothèse selon la démarche du procès, ou adopter une démarche d'enquête destinée à aboutir à la formulation d'une hypothèse. Ainsi, il peut faire appel à une méthode quantitative ou qualitative selon qu'il souhaite privilégier les chiffres ou le sens.

J-P. Pourtois in Ibid (2010 : 141) ajoute que : « Les formules d'investigation sont donc multiples. L'espace de recherche est avant tout un espace de liberté qui dépasse le clivage du quantitatif et du qualitatif.» Ainsi, le chercheur est libre d'orienter son étude par les choix qu'il pose parmi les différents types possibles de méthodologies, d'analyses et de données.

Rosental et Frémontier-Murphy (2001 : 4) définissent les caractères qualitatif et quantitatif ainsi : « Un caractère qualitatif est une propriété qui n'est pas mesurée sur une échelle numérique (par exemple la catégorie socioprofessionnelle, la nationalité), alors qu'un caractère quantitatif l'est (comme le salaire mesuré en milliers de francs par mois, l'âge des Français) ».

9.5.2 Le calcul de l'âge des interrogés

L'échantillon comprend des personnes dont l'âge n'est pas semblable. En vue de bien classer l'âge des quatre-vingt-quatorze personnes sous catégories (5 dirigeants, 14 enseignants et 75 étudiants) pour observer si l'âge influence la réponse des interrogés, nous avons recours à l'équation de Yule Walker comme ci-dessous qui permet la distribution de l'âge des interrogés par tranche :

TR=Xmax-Xmin+1

65-18+1=48

M=$\sqrt[4]{n} \times 2.5$

$\sqrt[4]{94} \times 2.5 = 3.11 \times 2.5 = 7.7$

W=$\frac{TR}{M}\ \frac{48}{7}$= $6.85 \approx 7$

L'âge des concernés est compris entre 18-65 ans, selon ce calcul, il faut établir sept catégories. Ces catégories permettent par la suite d'examiner la pertinence.

Ainsi, soixante personnes font partie de la première catégorie dont l'âge est de 18 à 24 ans par rapport à six qui sont en septième, le reste est partagé entre les autres catégories. Il faut noter aussi que cinquante-deux interrogés sont masculins et quarante-deux sont féminins. Le tableau (Cf. Tableau 21) ci-dessous synthétise la répartition selon l'âge et le sexe des personnes interrogées comme suit :

Q.2 et 3 Âge et sexe (Tous)		**Âge**							**Total**	**Pourcentage**
		18-24	25-31	32-38	39-45	46-52	53-59	60-66		
Sexe	Masculin	28	8	7	1	2	0	6	52	55,3
	Féminin	32	4	3	2	0	1	0	42	44,7
Total		60	12	10	3	2	1	6	94	100,0
Pourcentage		63,8	12,8	10,6	3,2	2,1	1,1	6,4		

Tableau 21: Âge et sexe des interrogés.

9.5.3 La durée de l'enquête

Le travail que nous avons mené au sein de l'université a commencé au début du mois de novembre 2013 et s'est achevé au mois de février 2014. L'enquête a pu être achevée une fois les questionnaires élaborés et les démarches administratives en vue d'obtenir l'accord pour installer la plateforme terminées.

9.6 Conclusion

Nous avons vu que la recherche-action représente une approche de recherche qui est liée au paradigme du pragmatisme (Roy et Prévost 2013). Son concept se concentre sur l'action qui permet de générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux.

Comme objectif, nous avons documenté et recueilli des données à l'université de Mossoul ; l'environnement au sein duquel s'inscrit notre projet pourrait se monter. Cela nous permettrait de tester si notre projet répond à un besoin, à une attente. Nous avons construit un échantillon, en limitant l'enquête à un nombre de quatre-vingt-quatorze personnes. L'idée est d'assurer la représentativité de cet échantillon avec lequel nous avons utilisé les méthodes de recherche d'informations au moyen d'entretiens et de questionnaire. L'âge des concernés est compris entre 18-65 ans. La recherche-action sur le terrain a duré trois mois.

Le français est la langue principale utilisé lors de l'enquête. Cependant, les langues telles que l'arabe, l'anglais et le français sont présentes également pendant les entretiens auprès des décideurs en fonction de la formation de chacun d'entre eux.

Chapitre 10 : L'analyse et le traitement des données

10.1 L'analyse et le traitement des données des entretiens des dirigeants

Dans le but d'obtenir des réponses exactes aux questions au cœur de notre étude, nous avons jugé bon de faire des entretiens directs avec des dirigeants de l'université en parallèle des questionnaires proposés aux enseignants ainsi qu'aux étudiants du département de français. Notre ambition est d'essayer de développer, à l'université de Mossoul, les pratiques de l'enseignant et de l'enseignement de français langue étrangère, c'est pourquoi nous avons enquêté sur le terrain de cette université et collecté des points de vue et des réponses qui nous aident à orienter cette étude vers l'application de notre dispositif.

Pour respecter et garder des points communs avec les autres interrogés (enseignants et étudiants), nous avons eu recours à une liste de questions identiques à celles posées dans les questionnaires lors des entretiens. C'est pourquoi nous gardons ces questions à l'esprit et sur papier au cours de l'entretien avec chacun des décideurs ayant été désignés pour notre échantillon de la troisième catégorie.

Durant l'étude et l'analyse des entretiens effectués auprès des dirigeants de l'université, il est jugé judicieux de procéder à deux types d'analyse (qualitative et quantitative) dans la mesure où les personnes citées englobent différents rôles à l'université.

10.1.1 Les dirigeants interrogés

Nous avons précisé que l'objectif majeur était de sonder la totalité des étudiants et des enseignants du département tout en accordant une attention particulière aux décideurs de l'université. Par conséquent, nous avons soigné et étudié en profondeur les questions, communes ou spécifiques (Cf. Tableau 19), que nous avons intégrées dans les trois types de questionnaires afin de dégager des points communs entre les trois catégories de notre enquête et décrites ci-dessus (Cf. Figure 11).

10.1.2 L'analyse des entretiens des dirigeants*

Les questions relatives au statut, au sexe, à l'âge, et à l'expérience professionnelle sont traitées dans le chapitre précédent (Cf. 9.2.2). Par conséquent, l'analyse des entretiens (Cf. Annexes 1 et 10) effectués auprès des dirigeants commence à la sixième question concernant la place du français. Trois personnes déclarent accorder une place importante à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul, notamment parce que cette langue est parlée mondialement et qu'il est important de la maîtriser. Les raisons avancées sont diverses : connaître la culture, la civilisation, la littérature, les sciences. Son caractère international découle du nombre de locuteurs et de son influence politique et économique : « Le français, en raison de son histoire, de sa qualité intrinsèque, de sa capacité d'exprimer avec nuance et précision les moindres subtilités de la pensée humaine et de sa présence dans un grand nombre de pays sur tous les continents, mérite de conserver et de développer son statut international ». (Bernard, 2012). En revanche, deux autres responsables interrogés pensent que l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul occupe une place moyennement importante. Selon eux, la raison principale est que : « Le français n'est pas enseigné à un grand public. Il n'y a pas d'avenir. On n'a aucun intérêt ».

Nous constatons que les réponses aux questions 19, 20, 29, 31, 36, 48, 49 et 52 qui concernent l'utilisation d'Internet et le recours aux TIC sont similaires aux réponses apportées à la question 8 dans la mesure où quatre dirigeants sur cinq interrogés recommandent l'utilisation des moyens et des supports variés qui facilitent l'apprentissage du français, mais un dirigeant conditionne cette utilisation quand il la juge nécessaire.

Les quatre responsables pensent que, selon les lois et le système éducatif irakien, le MESRS accepterait l'intégration de cette plateforme d'enseignement dans l'université, mais un seul responsable ne partage pas cet avis où il estime que les manuels utilisés au département de français devraient être respectés. Ceci signifie que l'introduction des TIC dans l'enseignement ne doit pas évincer ni remplacer l'usage des manuels.

De même, nous remarquons que quatre responsables sont favorables à l'utilisation des TIC pour le français à l'université de Mossoul et affirment que leur usage serait positif. Néanmoins, un seul responsable n'est pas tout à fait d'accord et choisit de répondre : « Je ne sais pas ». La motivation à naviguer sur le net pour préparer les cours lorsqu'en tant que

* À consulter dans l'annexe 10 les tableaux de l'analyse des entretiens des dirigeants.

dirigeant ils se retrouvent en position d'enseignant, bien qu'elle soit évoquée par tous, ne se concrétise en réalité que par un seul d'entre eux qui les utilisent « souvent » dans sa pratique professionnelle. L'analyse des réponses peut donc être un premier indicateur d'un nécessaire suivi complémentaire des responsables après leur stage pour qu'ils utilisent davantage le net comme support de recherches.

Les résultats sont les mêmes pour les questions 6, 10, 11, 30 et 40 où trois responsables sur cinq précisent qu'ils ont recours aux TIC en préparant et dispensant une leçon, mais deux autres responsables affirment qu'ils y ont « souvent » recours. Trois sur cinq ont entendu parler de la plateforme Moodle, mais les deux autres n'ont pas entendu parler de cette plateforme, bien que certains d'entre eux aient participé aux stages de formation des formateurs traitant des TIC et évoqués ci-dessus. De même, l'analyse de ces réponses montre l'importance qu'il faudrait accorder à une communication plus soutenue sur ce qu'est le CECR et la plateforme Moodle afin que les responsables à l'université soient en phase avec les évolutions technologiques qui se développent dans le monde.

L'ensemble des responsables[*] concernés par notre projet se déclarent favorables à l'innovation et au développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université en général, et au département de français en particulier. Cela constitue un point essentiel de la recherche parce que si les responsables à l'université expriment un tel pareil souhait, cela permet de progresser dans le sens du changement.

Pour modifier les pratiques dans l'enseignement, les cinq dirigeants espèrent que chaque salle de cours soit équipée au minimum d'un ordinateur et un projecteur. Ils croient que l'usage d'une salle informatique motive les étudiants à bien apprendre une langue étrangère. Ils affirment également que l'enseignant devrait maîtriser l'utilisation de nouvelles technologies. Suite à leur confirmation d'avoir entendu parler du multimédia dans l'enseignement, nous citons ici certaines réflexions des personnes interrogées vis-à-vis du terme multimédia :

Le Président de l'université : « Les exigences de la vie demandent cela et sans ce truc, nous ne pouvons rien faire, cela veut dire que vous êtes au courant des nouveautés des sciences, 'up to date' et mis à jour. ».

[*] Nous avons noté vingt-quatre questions sur cinquante-deux dont les réponses sont identiques pour les cinq dirigeants.

Le Vice-président des affaires scientifiques de l'université : « L'essentiel est qu'il me donne l'information demandée au plus vite possible au mieux. C'est le principe dans ce sujet. »

Le Doyen de la Faculté des Lettres à l'université : « Le multimédia, ce sont les moyens de communication : le son, le signe, les outils. Pour moi, l'enseignant doit être acteur parce que la main, le signe et le visage sont les moyens les plus importants de la langue. »

Le directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire à l'université : « Je le résume que toute l'activité pédagogique est basée sur la bonne application des technologies dans l'enseignement. Comme conception, il est une conduite pédagogique. »

Les cinq responsables affirment être favorables au multimédia dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pothier (2003 : 51) montre que : « Les avantages possibles du multimédia recoupent très grossièrement ceux de l'EAO : individualisation, autonomisation, auxquelles s'ajoutent la motivation pour un matériel authentique (ou proche de l'authentique) et l'immersion qu'il propose, ainsi que pour la variété qu'il peut apporter. » Ils voient ainsi qu'il serait possible d'intégrer le multimédia dans les départements des langues et plus précisément dans le département de français. Ils déclarent que nous devrions développer un enseignement à destination des apprenants qui intègre le multimédia et qui tienne compte du contexte universitaire (ce qui a été déjà traité dans la première partie). En tant que personnes intéressées par les TIC, ils pensent que l'arrivée de CD, DVD et Internet dans le pays implique un changement des méthodes d'enseignement. Ils souhaitent qu'en rentrant des stages de formation des formateurs, l'enseignant doit appliquer à l'université l'expérience acquise pendant ce stage.

En répondant à la question 41 concernant l'usage de la plateforme Moodle que nous souhaitons appliquer pour l'enseignement/apprentissage, nous avons recueilli différentes opinions :

Le Vice-président déclare : « On peut en profiter "*Self teaching"* autoformation, "*improving your knowledge whatever speciality you like"* amélioration de vos connaissances, au moins c'est personnel. Par exemple, j'ai consulté des cursus des droits, un cursus de nanotechnologie, un cursus de la comptabilité, alors c'est la même chose pour ma spécialité.
Le Doyen explique que : « C'est possible en tant qu'elle suit la société caractérisée par un temps et un lieu précis, elle aborde la culture imposée qui fait une liaison avec celle de la conduite numérique.»

Le directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire à l'université affirme : « Nous pourrions commencer avec les études supérieures, cela nous est impossible de l'appliquer avec les autres étudiants à cause de leur grand nombre par rapport à un nombre limité ».

Tous les dirigeants avec lesquels nous nous sommes entretenus ont exprimé leur soutien pour le projet d'installation de la plateforme sur le serveur de l'université. Ils affirment qu'ils sont prêts à utiliser la plateforme dans leur spécialité respective dans le cas de son installation sur le serveur de l'université. Acceptant de contribuer à ce projet, ils encouragent les enseignants et étudiants ainsi que les autres collègues à expérimenter ce nouveau moyen d'enseignement/apprentissage au sein de l'université.

Ils pensent qu'une plateforme pédagogique modifierait les pratiques de l'enseignant de français et innoverait l'enseignement de cette langue. Ils croient que le MESRS et l'université de Mossoul soutiendraient le projet d'intégrer les TIC dans le département de français pour l'étendre ensuite aux autres universités irakiennes. Ils espèrent réformer l'emploi du temps d'une manière acceptable, sans toutefois dépasser le règlement et dans le respect des conditions de travail, pour mieux assurer les cours.

Les cinq responsables assurent qu'ils sont intéressés par les TIC. Ces résultats sont utiles dans la mesure où des responsables d'université convaincus de la nécessité d'intégrer les TIC dans l'enseignement peuvent nous permettre de faire progresser notre projet.

Ils confirment que son intégration dans l'enseignement du français en Irak accroîtrait la motivation des apprenants. Pothier (Ibid : 68‑69) observe que : « Cela peut avoir diverses conséquences, mais sur un plan individuel et langagier, cela oblige l'étranger à se surpasser pour ne pas déchoir à ses propres yeux. Cette motivation renforce ce qu'il pouvait avoir au départ ». Ils estiment que l'étudiant serait motivé par les TICE. (Desmarais 1998, 143) : « l'utilisation des technologies, chez les jeunes apprenants, augmente la motivation à apprendre ou, du moins, le temps de contact avec les outils d'apprentissage, une initiation rigoureuse s'impose pour dépasser l'aspect ludique et favoriser la consolidation des apprentissages ».

Ayant exprimé leur soutien pour le projet d'installation de la plateforme sur le serveur de l'université et selon les réponses recueillies auprès de ces cinq dirigeants de l'université au cours des entretiens, nous pouvons constater que l'intégration des TIC sera acceptée au sein

du département de français si son application est possible. Cela est capital pour la bonne réussite du travail que nous sommes en train de mener.

10.2 L’analyse et le traitement des données des questionnaires des enseignants

L’objectif de notre enquête de terrain effectuée auprès des enseignants du département de français est de connaître exactement leurs avis, leurs souhaits et leurs attentes et la représentation des TIC pour pouvoir développer les pratiques de l’enseignement du français langue étrangère. Étant donné que la présente recherche vise à sonder trois catégories, les enseignants sont interrogés également. À ce niveau, les démarches, l’attention et un travail sérieux ont été fournis.

Par conséquent, il apparaît nécessaire de procéder à deux types d'analyse (qualitative et quantitative) dans la mesure où les personnes interrogées assument différents rôles au sein de l'université.

10.2.1 Les enseignants interrogés

Le chapitre 9 a permis de décrire le profil des personnes interrogées. Dans le but d’être le plus concis possible, il est judicieux de citer le nombre exact, l’âge, le sexe et l’expérience professionnelle des enseignants interrogés au département de français de l’université de Mossoul.

Les enseignants du département de français, dispensant les cours du matin ou les cours du soir, sont seize au total. Cependant, seuls quatorze d’entre eux ont participé à l’enquête et ont répondu au questionnaire. Pour des raisons diverses telles que des obligations à l’extérieur du département et des contraintes d’horaires d’horaires deux parmi les seize n’y ont pas participé.

Les questions présentes dans les deux types de questionnaire, en supplément des questions posées lors des entretiens, contiennent des points communs entre les trois catégories que nous avons choisies. Nous tentons de savoir si les enseignants interrogés sont informés de ce dont nous parlons, et traitons les points nécessaires dans l'analyse de ce chapitre consacré à l’étude menée sur le terrain. Nous avons questionné les enseignants du département de français tels que décrits ci-dessous.

10.2.2 L'âge des enseignants interrogés

L'équation de Yule Walker explicitée et utilisée au chapitre précédent pour classer l'âge des personnes interrogées permet de répartir l'âge des enseignants sondés ainsi : neuf personnes ont entre 25-31 ans. Deux personnes ont entre 32-38 ans. Une personne a entre 18-24 ans. Une personne a entre 53-59 ans. Une personne a entre 60-66 ans. (Cf. Tableau 22) :

Q.2 et 3 Âge et sexe		**Âge**							**Total**	**Pourcentage**
		18-24	25-31	32-38	39-45	46-52	53-59	60-66		
Sexe	Masculin	0	1	7	2	0	0	1	11	78,6
	Féminin	0	0	2	0	0	1	0	3	21,4
Total		0	1	9	2	0	1	1	14	100,0
Pourcentage		00,0	7,1	64,3	14,3	00,0	7,1	7,1		

Tableau 22: Âge et sexe des enseignants.

10.2.3 L'analyse des questionnaires des enseignants*

Les enseignants du département de français ne sont pas très nombreux, contrairement aux autres départements de la faculté des Lettres. Ainsi, sur les quatorze enseignants qui ont répondu au questionnaire, onze sont masculins et trois sont féminins. (Cf. Tableau 22 ci-dessus). Comme nous pouvons le remarquer, il y a deux classes d'âge qui se démarquent, occupées ensemble par une majorité d'enseignants. Ils ont donc plutôt la trentaine. L'absence d'enseignant âgé peut se comprendre en raison sans doute de l'évolution historique de l'enseignement de la langue française à l'université. La sensibilisation à cet apprentissage reste assez récente en Irak. Nous pouvons penser que des efforts doivent être entrepris pour renforcer le désir d'enseigner cette langue par de jeunes professeurs et ainsi chercher à augmenter le nombre d'enseignants parmi les classes d'âge plus jeunes. Nous observons aussi la présence faible des femmes enseignantes en langue française alors que ce choix d'enseignement est généralement prisé par les femmes dans d'autres pays.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle (Cf. Tableau 23), nous avons enregistré les détails suivants : neuf personnes ont une expérience comprise entre 1-10 ans, quatre personnes ont entre 11 et 20 ans d'expérience et une personne compte entre 31 et 40 ans d'expérience.

* À consulter les tableaux et l'analyse des questionnaires dans l'annexe 11.

Q.4 Expérience professionnelle	Effectifs	Pourcentage
1-10 ans	9	64,3
11-20 ans	4	28,6
31-40 ans	1	7,1
Total	14	100,0

Tableau 23: Expérience professionnelle.

Nous avons montré au chapitre 2 que le corps enseignants du département de français n'est pas nombreux. Certains enseignants donnent des cours le matin et le soir pour assurer le travail régulier du département. Nous notons (Cf. Tableau 24) que six enseignants enseignent trois matières, trois enseignants enseignent quatre matières, trois autres enseignants assurent cinq matières, un enseignant donne deux cours et un autre enseignant dispense sept matières[2].

Q.5 Matières enseignées	Effectifs	Pourcentage
2	1	7,1
3	6	42,9
4	3	21,4
5	3	21,4
7	1	7,1
Total	14	100,0

Tableau 24: Matières enseignées.

Huit enseignants accordent une place importante à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul, et affirment que le français est mondial et important, notamment « pour connaître la culture, la civilisation, la littérature », « aimer cette belle langue », « expériences professionnelles », « L'État commence à s'intéresser à la langue française », « Le français est parlé par un grand nombre de gens dans le monde », « c'est un moyen de comprendre le monde ».

Cependant, six enseignants estiment que l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul occupe une place moyennement importante parce que : « Le français n'est pas enseigné à un grand public », « Il n'y a pas d'avenir », « Des apprenants n'en profitent pas dans le domaine du travail ».

[2] Les matières enseignées soit pour la licence, diplôme ou master sont la phonétique et prononciation, la lecture et conversation, la grammaire, l'expression orale, l'expression écrite, les textes littéraires, la traduction, le théâtre, le roman, la poésie, la linguistique, l'enseignement et la méthodologie de la recherche, l'histoire de la littérature, la stylistique, la sémiologie, et l'analyse du discours.

Les quatorze enseignants[*] ciblés par notre questionnaire affirment qu'ils ont entendu parler du CECR. Dix enseignants affirment qu'ils prennent en compte les conseils, les niveaux et les critères fixés par le CECR dans l'enseignement pour les différents niveaux d'études du département de français. Quatre enseignants déclarent les prendre « souvent » en compte. Les quatorze enseignants se prononcent en faveur de la modernisation et du développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université en général, et au département de français en particulier. En effet, ils aimeraient que chaque salle de cours soit équipée, au minimum, d'un ordinateur et d'un projecteur. Cette attente constitue l'un des points essentiels de notre recherche, notamment si celle-ci est partagée par le public. Ils considèrent que l'enseignant devrait maitriser l'utilisation des nouvelles technologies. Par conséquent, aucune réponse n'est apportée à la question 16 qui en découle directement.

Les quatorze enseignants qui confirment qu'ils ont entendu parler du multimédia dans l'enseignement possèdent un PC dont treize sont connectés à Internet, le PC d'un seul enseignant n'est pas connecté. En tant enseignants intéressés par les TIC, ils confirment que l'arrivée des CD, DVD et Internet entraîne un changement qui est impliqué par l'usage du multimédia. Ils estiment être prêts à travailler sur cette plateforme dans l'hypothèse où nous l'installons sur le serveur de l'université de Mossoul, et affirment leur volonté d'expérimenter notre projet. De même, ils encouragent leurs collègues et les étudiants à expérimenter une telle plateforme dans les universités irakiennes. Les quatorze enseignants acceptent de participer à notre projet. Ils pensent que cette activité modifierait les pratiques de l'enseignant du français et innoverait l'enseignement de cette langue et sa perception. Ils formulent également l'espoir de réformer et aménager l'emploi du temps de manière acceptable dans le respect du règlement et des conditions de travail pour mieux assurer les cours suite à leurs expériences dans l'enseignement.

À la question portant sur l'usage d'une salle bien équipée en matériel informatique, treize enseignants pensent que son usage dans l'enseignement de FLE motive les étudiants à mieux apprendre la langue, un seul enseignant ne sait pas si cela a un effet sur la motivation. Treize enseignants se prononcent plus en faveur du multimédia, et un seul enseignant n'est pas pour le multimédia dans l'enseignement. Ils disent que les étudiants seraient motivés par les TIC, mais un seul enseignant n'est pas de cet avis.

[*] Nous avons noté treize questions (10, 12, 13, 15, 17, 21, 26, 27, 42, 43, 44, 45 et 50) auxquelles les quatorze enseignants sont tous d'accord 100 %.

Plusieurs points de vue d'enseignants émergent des réponses données à la question concernant la représentation du terme multimédia : « Il représente l'usage de média dans l'enseignement », « c'est l'ensemble des programmes procédés pour le même logiciel », « Un moyen de s'ouvrir sur les autres cultures », « moyens comme CD, DVD, vidéo. Internet ».

Les douze enseignants déclarent que nous devrions développer une manière propre à nos apprenants en intégrant le multimédia dans le département de français, mais deux enseignants seulement expriment une opinion contraire. Ils espèrent que l'usage des TIC aura un effet positif sur la motivation de l'enseignement du français en Irak, mais deux enseignants seulement expriment une opinion contraire.

À l'instar des chiffres et des pourcentages récoltés à la question précédente, douze enseignants sont favorables à l'utilisation des TIC pour l'enseignement du français à l'université de Mossoul et affirment que ces dernières joueraient un rôle positif, mais deux enseignants ne sont pas tout à fait d'accord et choisissent l'option « Je ne sais pas ».

Évoquant la prise en compte des critères du CECR, dix enseignants sur quatre affirment qu'il serait possible d'intégrer le multimédia dans le département de français, mais quatre autres enseignants ne partagent pas cet avis. Les dix enseignants proposent des sites ou des activités à leurs étudiants, mais quatre autres enseignants ne le font pas. Les dix enseignants montrent que les TIC sont source de motivation pour eux, mais quatre autres enseignants ne partagent pas cet avis. Dix enseignants souhaitent qu'au retour des stages de formation des formateurs, l'enseignant applique à l'université l'expérience acquise au cours du stage, mais quatre enseignants n'ont pas répondu à cette question parce qu'ils n'ont pas encore participé à de tels stages.

Les enseignants qui proposent des sites ou des activités à leurs étudiants justifient le recours aux TIC dans le cadre de la préparation des cours ou des articles, pour enrichir, développer et améliorer les aptitudes des étudiants et des enseignants, en fonction des activités qui leur permettent d'échanger à l'oral ou à l'écrit, avoir plus de connaissances sur un sujet, ou observer la façon dont un certain sujet est présenté par d'autres personnes, ou obtenir des informations demandées par l'enseignant.

Les avis recueillis auprès des intéressés qui naviguent sur Internet ou des personnes qui ont participé à des stages de formation des formateurs montrent que la moitié des enseignants, concernés par notre questionnaire découvrent des didacticiels ou logiciels ou sites de type pédagogique en ligne, trois enseignants n'en trouvent pas, et quatre enseignants n'ont pas

répondu à cette question parce qu'elle est liée à la précédente et qu'ils n'ont pas encore participé aux stages.

Parmi les sites, les logiciels ou les didacticiels que les personnes interrogés ont découverts, soit en participant aux stages, soit en surfant sur Internet, elles citent TV5, français facile, *Audacity*, *Hot Potatoes*, le point du FLE, etc.

Douze enseignants sur les quatorze enseignants visés par ce questionnaire n'ont pas entendu parler de la plateforme Moodle bien que certains d'entre eux aient déjà participé à des stages de formation traitant des TIC en 2008. Deux enseignants seulement connaissent cette plateforme.

Cette situation met en évidence un besoin de former et de préparer les enseignants avant d'envisager la mise en place de cette nouveauté à l'université de Mossoul.

Les réponses données quant à l'usage de la plateforme par les enseignants sont diverses « amélioration des connaissances dans sa spécialité », « trouver des activités et des exercices », « découvrir des nouveautés dans l'enseignement des langues ».

À la question concernant le soutien de la part des dirigeants de l'université de Mossoul à notre projet, huit enseignants pensent que l'université de Mossoul soutiendrait notre projet d'intégrer les TIC dans le département de français pour l'étendre ensuite à d'autres universités irakiennes, mais six enseignants ne sont pas de cet avis.

À l'image de la question précédente, huit enseignants pensent que, selon les lois et le système éducatif irakien, le MESRS accepterait ce nouveau moyen d'enseignement dans notre université, tandis que six enseignants pensent que le ministère n'accepterait pas une telle initiative. ?

Six enseignants estiment que nous devrions respecter les manuels utilisés au département de français (garder le manuel et ajouter des activités TIC), et ce, même si l'on intègre notre dispositif, et huit enseignants n'ont pas de réponses à cette question parce qu'elle est liée à la précédente à laquelle ils ont dit que le ministère accepterait cette initiative.

Six enseignants sont d'avis que l'actuel emploi du temps permet d'assurer des cours et des activités sur la plateforme si on l'appliquait, et huit enseignants ne partagent pas cet avis.

L'ensemble de ces résultats permet d'investir pleinement dans ce projet afin de répondre positivement aux souhaits des enseignants et de permettre la réussite de ce projet en vue

d’innover l’enseignement et de le faire évoluer dans un sens qui n’est pas encore permis au sein de l’université. Les réponses montrent une sensibilité du corps enseignant de langue française à utiliser de manière régulière les TIC comme support d'apprentissage. Il reste néanmoins quelques efforts de communication à entreprendre pour faire connaître Moodle et l'utilité des plateformes.

10.3 Le traitement des données des questionnaires des étudiants

La présente enquête s'est penchée sur deux catégories importantes au sein de l'université (dirigeants et enseignants) mais n'omet pas de sonder celle des étudiants. Dans le but de collecter des réponses exactes aux questions touchant au cœur de notre étude, nous nous sommes référé aux entretiens directs effectués auprès des dirigeants de l'université en parallèle aux questionnaires soumis aux enseignants ainsi qu'aux étudiants du département de français. L'objectif est de développer, à l'université de Mossoul, les pratiques de l'enseignant et de l'enseignement du français langue étrangère. À cette fin, nous avons enquêté sur le terrain de cette université et avons recueilli des points de vue et des réponses qui nous aident à orienter cette étude vers l'application de notre projet.

À l'instar des entretiens que nous avons effectués auprès de cinq dirigeants et du questionnaire soumis aux enseignants et comportant des questions communes, nous avons soumis des questions presque identiques aux étudiants du département.

L'étude et l'analyse des questionnaires remplis par les étudiants fait l'objet de deux types d'analyse (qualitative et quantitative) dans la mesure où nous avons choisi des personnes assumant différents rôles à l'université.

10.3.1 Les étudiants interrogés

Les étudiants du département de français à l'université de Mossoul sont peu nombreux en comparaison avec d'autres départements de la faculté des Lettres dans laquelle nous devons effectuer notre étude de terrain. Le département de français dispense des cours de français le matin et le soir. Néanmoins, en conséquence du manque d'enseignants et du petit nombre d'étudiants intéressés inscrits, le département de français n'a pas accueilli d'étudiants au cours du soir pour l'année 2013-2014. Pour cette raison, nous avons jugé indispensable de nous concentrer sur les étudiants suivant les cours du matin dans la mesure où ceux-ci viennent étudier selon des critères imposés par le MESRS et la faculté des Lettres.

Nous avons souligné dans un précédent chapitre qu'en Irak, la licence s'effectue en quatre ans après le baccalauréat, c'est pourquoi nous avons enquêté auprès des étudiants (Cf. Figure 12) de chaque année séparément, mais tous les résultats de chaque niveau (licence, master et diplôme) pourront être rassemblés :

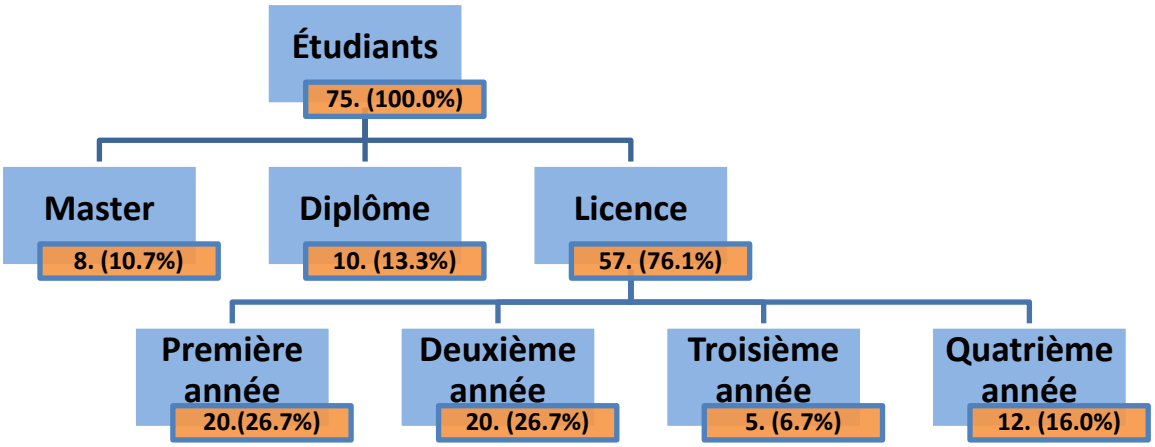


Figure 12 : Catégorie d'étudiants.

Les questionnaires que nous avons réalisés ont été soumis à un grand nombre d'étudiants intéressés qui y ont répondu volontairement.

En ce qui concerne l'analyse statistique, nous avons utilisé un logiciel statistique composé de différents modules à utiliser de manière indépendante par différents professionnels. Ainsi, selon Karsenti, Collin, et Harper-Merrett (2011), *PASW Direct Marketing* est utilisé pour faciliter l'analyse des données par les experts en *marketing*, *PASW Bootstrapping* est indiqué par les analystes, etc.) du questionnaire, toutes les informations recueillies au cours des cinq entretiens auprès des cinq responsables de l'université et grâce aux questionnaires distribués aux enseignants et étudiants, ont été traitées au moyen du logiciel à haute capacité PASW (Cf. 9.3.3) pour mener une étude précise et une analyse fines.

10.3.2 La moyenne d'âge des étudiants interrogés

Nous avons souligné précédemment qu'un grand nombre d'étudiants interrogés de niveaux différents a répondu au questionnaire. L'âge des soixante-quinze étudiants appartenant à diverses catégories est compris entre 18-52 ans.

10.3.3 L'analyse des questionnaires des étudiants*

Soixante étudiants font partie de la première catégorie, c'est-à-dire dont l'âge est compris entre 18 et 24 ans. Onze étudiants âgés de 25 à 31 ans sont regroupés dans la

* À consulter dans l'annexe 12 les tableaux de l'analyse des questionnaires des étudiants.

deuxième catégorie, un étudiant pour chacune des troisième et quatrième catégories ont respectivement entre 32 et 38 ans et 39 et 45 ans, deux personnes font partie de la cinquième catégorie et sont âgées de 46 à 52 ans.

Trente-six interrogés sont masculins et trente-neuf interrogés sont féminins. Cette observation est très intéressante car elle montre une certaine parité entre les sexes, donc un intérêt de la part des étudiantes à poursuivre leurs études de français. L'ensemble des étudiants est réparti sur six niveaux d'études au sein du département ; la licence, le diplôme et le master. On constate un pourcentage élevé d'étudiants en licence qui chute ensuite fortement en master et il serait intéressant d'analyser les raisons de ce taux beaucoup plus faible.

Il faut souligner que les étudiants questionnés sont classés selon leur niveau d'étude au sein du département de français comme détaillé ci-dessous :

A. Les étudiants en Master sont huit au total et quatre d'entre eux sont féminins. Un seul étudiant a étudié le français à l'étranger avant qu'il vienne au département. Ce point sera abordé dans les réponses aux questions 6 et 7.

B. Les étudiants en diplôme sont dix, cinq sont masculins et cinq sont féminins.

C. Douze étudiants sur treize sont en quatrième année ; un étudiant était absent, quatre sont masculins et huit sont féminins. Deux étudiantes ont étudié le français au lycée avant d'étudier au département.

D. Cinq étudiants de troisième année dont le nombre total est huit, les trois étudiants non interrogés étaient absents lors de la distribution du questionnaire. Ils sont tous masculins.

E. Vingt étudiants de deuxième année sur vingt-cinq, six sont masculins et quatorze sont féminins. Un seul étudiant a étudié le français à l'étranger et au lycée.

F. Un des deux groupes d'étudiants de première année ; j'ai choisi le groupe B au nombre de vingt (12 masculins et 8 féminins) sur un nombre total de cinquante[*]. Le tableau (Cf. Tableau 25) ci-dessous montre la répartition des étudiants en fonction de leurs niveaux et selon leur sexe :

[*] Nous devons signaler que le nombre des étudiants de département n'est stable ni fixe pour différentes raisons comme la moyenne des étudiants finissant le bac., le choix de l'étudiant pour un tel département ou un autre, les critères imposés par le ministères et la faculté. Je me suis limité aussi aux étudiants des quatre années des cours du matin et non les étudiants des cours du soir.

Q.4 Niveaux d'étude		Effectifs	Pourcentage	Masculin	Féminin
	Première année	20	26,7	12	8
	Deuxième année	20	26,7	6	14
	Troisième année	5	6,7	5	0
	Quatrième année	12	16,0	4	8
	Diplôme	10	13,3	5	5
	Master	8	10,7	4	4
	Total	75	100,0	36	39

Tableau 25: Niveaux d'étude et sexe.

En analysant les réponses données à la question demandant aux étudiants s'ils ont appris la langue française avant de venir l'étudier au département de français, nous avons vu que, parmi les six niveaux d'étude, quatre étudiants seulement avaient déjà appris le français sur les soixante-et-onze étudiants qui commencent à l'étudier au sein du département. Ce constat est de nature à interpeller sur la nécessité de réaliser de la sensibilisation à l'apprentissage de la langue française auprès des jeunes avant leur arrivée à l'université et de reconsidérer les aspects motivants de cette langue. Cette réflexion pourrait amener à justifier aussi le développement des TIC à l'école pour accompagner cette motivation.

Le temps et le lieu de l'apprentissage du français de ces quatre étudiants ne sont pas les mêmes : un étudiant en master l'a étudié à l'étranger pendant trois ans, deux étudiantes en quatrième année l'ont appris à l'école pendant six ans et un étudiant en deuxième année l'a étudié pendant onze ans à l'étranger et à l'école.

Une grande majorité, c'est-à-dire soixante-et-onze étudiants sont pour l'innovation et le développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université ainsi qu'au département de français, mais quatre étudiants seulement sont contre. Cette question touche un point essentiel de notre recherche dans la mesure où un tel souhait exprimé par les étudiants permet de poursuivre les démarches pour entamer ce changement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Vingt-neuf étudiants affirment que l'enseignant utilise des moyens ou outils pédagogiques qui facilitent l'enseignement/apprentissage dans les cours, huit étudiants disent que l'enseignant n'utilise pas de tels moyens, trente-huit étudiants estiment que les enseignants les utilisent « souvent » ou « rarement ». Ici, les réponses des étudiants viennent corroborer les interprétations faites à propos du questionnaire sur les enseignants, à savoir que les enseignants sont particulièrement sensibilisés aux TIC et qu'ils préparent leurs cours en s'aidant de ceux-ci. L'ambiguïté de leurs réponses sur "souvent" et "rarement" montre que

leurs propres impressions peuvent varier et il serait intéressant d'entrer dans le détail puisque nous avons constaté que les enseignants connaissent peu par exemple la plateforme Moodle.

Les deux questions suivantes sont liées à la question 13. Les étudiants sont invités à citer le nom des matières dans lesquelles certains enseignants utilisent de tels moyens : la phonétique, l'expression orale et écrite.

À l'image de la question portant sur l'innovation et le développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université et au département de français, nous constatons un nombre et un pourcentage équivalents (soixante-et-onze personnes, pour les étudiants qui souhaitent que, pour changer des pratiques, la salle de cours soit équipée au moins d'un ordinateur et d'un projecteur. Deux autres étudiants ont répondu « non » et deux autres n'en voient pas la nécessité.

Au sujet de la navigation sur Internet, près de la moitié des étudiants qui ont participé à l'enquête, à savoir trente-et-un étudiants naviguent régulièrement ; six étudiants naviguent de manière hebdomadaire ; onze étudiants naviguent mensuellement sur le web, et vingt-six étudiants choisissent « Autre ». Cela signifie que même si certains étudiants ne possèdent pas d'ordinateur, ces derniers essaient d'avoir au moins un simple contact avec les NT.

L'usage d'Internet par les étudiants a fait l'objet d'une question à part parce que les centres d'intérêts des étudiants peuvent varier de l'un à l'autre. Certains étudiants ont opté pour les quatre choix qui leur sont proposés dans le questionnaire. À l'inverse, certains d'entre eux n'y ont pas répondu. Quarante-sept étudiants utilisent Internet pour rechercher des informations, mais vingt-huit étudiants n'ont pas opté pour ce choix (soit un tiers d'entre eux, ce qui n'est pas négligeable et qui interroge sur l'optimisation de l'outil Internet dans le cadre des études). Trente-trois étudiants affirment utiliser Internet pour accéder aux réseaux sociaux tandis que quarante-deux étudiants ne partagent pas cet intérêt. À propos des loisirs, vingt-sept étudiants déclarent utiliser Internet pour s'amuser et passer le temps en cherchant des jeux vidéo, des chansons, des films, des sites ludiques, mais quarante-huit étudiants ne prennent pas ce choix en compte. Pour ce qui relève de l'apprentissage, trente-neuf étudiants veulent apprendre en utilisant Internet, mais trente-six n'ont pas choisi cette réponse. Ici la réponse est intéressante car elle montre que l'Internet en tant que technologie ne semble pas encore consciemment acquise par presque la moitié des étudiants interrogés. Elle appuie les pourcentages relatifs de 36% d'étudiants sur l'effectif interrogé qui considèrent davantage l'aspect ludique d'Internet et 44% de l'effectif qui fréquentent les réseaux sociaux. La

représentation par l'étudiant d'une utilité pédagogique d'Internet semble avoir encore des marges de progrès.

Parmi les soixante-quinze étudiants, cinquante-neuf personnes souhaitent travailler depuis chez soi ou un cybercafé dans le cas où il ne serait pas possible de venir à l'université pour diverses raisons, mais les autres, c'est-à-dire seize étudiants n'expriment pas ce souhait.

En ce qui concerne les trois choix suggérés à la question abordant la recherche de supports sur Internet, cinquante-trois étudiants essaient de trouver des supports pour comprendre les cours qu'ils n'ont pas compris ou qu'ils ont manqués et quinze étudiants déclarent en chercher souvent, tandis que sept étudiants ne le font pas. Ces réponses confirment l'interprétation précédente qui atteste que les étudiants n'utilisent pas encore toutes les ressources possibles qu'offre le web pour progresser dans leurs études. Ils sont à la recherche de supports dans un contexte de "secours" plutôt que dans un objectif de "complémentarité " et/ou de "perfectionnement"

Un nombre conséquent de personnes (soixante-neuf personnes) affirment qu'elles tentent de trouver des supports pour les cours sur Internet, sept personnes ne le font pas tandis que dix-huit personnes en cherchent souvent.

Une partie cruciale du questionnaire est consacrée au multimédia. Ainsi, quarante-et-un étudiants affirment avoir entendu parler du multimédia dans l'enseignement, et trente-trois étudiants n'en ont pas entendu parler, soit 44% de l'effectif interrogé. Cette proportion est importante et mérite donc une sensibilisation accentuée auprès des étudiants qui méconnaissent le multimédia dans l'enseignement.

Concernant la représentation du terme multimédia et l'idée que s'en font les étudiants qui ont déjà entendu parler de son utilisation dans l'enseignement, les étudiants interrogés donnent plusieurs points de vue tels que : « c'est un moyen d'enseignement », « la télé, la radio, Internet », « des films, reportages, articles de presse ».

Les questions abordant le cœur de notre sujet nous permettent de connaître précisément les idées, intérêts, attentes et réflexions du public ciblé. À ce sujet, nous remarquons que presque la totalité des étudiants interrogés, c'est-à-dire soixante-treize étudiants, se prononcent en faveur du multimédia dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Seuls deux étudiants n'y sont pas favorables.

En répondant à la question sur l'intégration du multimédia dans les départements des langues et, plus précisément, dans le département de français, soixante-huit étudiants pensent qu'il serait possible d'intégrer le multimédia, et sept étudiants ne partagent pas cette idée.

Soixante-sept étudiants souhaitent adapter l'enseignement en introduisant le multimédia au sein du département tandis que huit personnes ne le souhaitent pas.

De même, à l'image des réponses collectées à la question 33 interrogeant les étudiants sur le multimédia dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, la question portant sur l'arrivée des CD, DVD et Internet montre que soixante-treize étudiants disent en profiter et deux étudiants seulement ne partagent pas cet avis.

Tout comme la question 23 concernant la maîtrise des NT par les enseignants, soixante-douze étudiants sont intéressés par les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, mais trois étudiants seulement ne s'y intéressent pas.

Il faut noter que la plupart des gens ont une certaine appétence pour tout ce qui est nouveau, c'est pourquoi soixante-huit personnes affirment que l'usage des TIC susciterait une certaine motivation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français en Irak. En revanche, sept personnes affirment le contraire.

À la question évoquant l'utilisation des TIC par l'enseignant dans les cours, dix étudiants confirment une telle utilisation, dix-neuf étudiants nient cette utilisation, mais quarante-six étudiants affirment que les TIC sont « souvent » utilisées. Comme plus de 61% de l'effectif étudiant considèrent l'enseignant sensible à l'utilisation des TIC, cela indique un changement de pratique qui s'opère.

La question 12 demandant aux étudiants s'ils sont favorables à l'innovation et au développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université ainsi qu'au département de français, a enregistré les mêmes chiffres et pourcentages que la question 41. Ainsi, soixante-et-onze étudiants estiment que l'usage des TIC les motiverait davantage, mais quatre étudiants seulement répondent négativement. Par conséquent, la quasi-totalité des personnes concernées sont optimistes envers cette initiative.

Trente-neuf étudiants consultent régulièrement des sites à portée pédagogique, tandis que trente-six étudiants n'en consultent pas. Nous remarquons que les chiffres et pourcentages sont inversés pour les réponses à la question 43, c'est-à-dire que trente-six étudiants proposent des sites et des activités de type pédagogique aux autres, mais trente-neuf étudiants ne le font

pas. Ces réponses posent une certaine ambiguïté sur l'interprétation des questions par les étudiants mais indiquent cependant une marge de progrès encore forte pour inciter une majorité d'étudiants à s'intéresser aux sites internet pédagogiques.

Les étudiants qui proposent des sites ou des activités à leurs ami(e)s répondent à la question 44 portant sur les raisons pour lesquelles ils font cela en invoquant plusieurs raisons, notamment « avoir plus de connaissances sur un sujet, dans la préparation des cours ou des recherches ». Nous pouvons alors considérer sans doute que les étudiants qui préconisent des sites à leurs camarades le font dans un esprit solidaire pour encourager ceux qui éprouvent des difficultés dans leur apprentissage ou leurs cours, à les améliorer grâce à la consultation de sites. Nous pouvons en déduire que ces étudiants "préconisateurs" affirmant qu'ils ne consultent pas de site, réagissent ainsi parce qu'ils savent leurs cours; néanmoins l'objectif étant l'incitation au perfectionnement, il serait utile de sensibiliser davantage ces étudiants sur l'intérêt que pourrait leur apporter la consultation de tels sites.

Cinquante-deux étudiants possèdent une messagerie électronique contre vingt-trois étudiants qui n'en ont pas, ce qui représente un bon tiers de l'effectif, ce qui peut nous interpeler sur l'utilité de cet outil vu par les étudiants. Parmi ces cinquante-deux étudiants, nous trouvons trente-huit ont des amis francophones en surfant sur Internet, mais quatorze n'en ont pas, et vingt-trois étudiants n'ont pas répondu à cette question parce qu'elle est liée à la précédente. Nous avons aussi noté que trente-deux étudiants ont essayé de tester leur niveau de langue en contactant des francophones, mais quarante-trois étudiants ne l'ont pas fait.

Il faut signaler que la plupart des étudiants possédant une messagerie électronique ne se souviennent pas de leurs adresses mail parce qu'ils les créent principalement pour avoir accès aux réseaux sociaux. C'est la découverte faite le jour où nous avons distribué une liste de noms afin que les étudiants y inscrivent leurs adresses mail en vue de préparer l'accès à la plateforme Moodle dont la date pour la première expérimentation a été fixée au 7 janvier 2014. C'est pourquoi nous avons des identifiants anonymes pour les étudiants lors du test.

Cette information reste intéressante car elle permet de considérer la manière dont les étudiants utilisent la messagerie électronique contrairement au monde professionnel qui en fait fort usage. Ils restent plutôt mobilisés sur l'intérêt des réseaux sociaux dans un cadre de contact et d'échanges, plus ludiques que la messagerie électronique alors que celle-ci présente d'autres avantages qu'ils ne mesurent peut-être pas encore.

En ce qui concerne les sites, les logiciels ou les didacticiels que les interrogés ont découverts, soit en participant aux stages, soit en surfant sur Internet, soit ailleurs, trente-sept étudiants affirment en avoir trouvés, mais trente-huit étudiants n'en ont pas trouvés. Les étudiants qui ont découvert de tels sites citent principalement TV5 et RFI. Ces réponses corroborent le sentiment que les étudiants gardent une vision assez limitée des possibilités qu'offrent les TIC en matière d'apprentissage pédagogique et que la communication sur ce thème mérite d'être amplifiée et ciblée.

Le sujet qui nous intéresse particulièrement dans notre questionnaire et qui touche à un point essentiel de la présente recherche est la plateforme Moodle. Nous avons trouvé que soixante-neuf étudiants (soit 92% d'entre eux) n'ont pas entendu parler de cette plateforme, et six étudiants ont une petite idée de ce qu'est cette plateforme. Nous pouvons en déduire immédiatement l'intérêt de mettre en œuvre des actions de communication sur ce sujet.

Parmi les six étudiants ayant eu connaissance de la plateforme en question, nous avons remarqué que quatre étudiants pensent que son utilisation est susceptible de faire évoluer l'apprentissage du français au département de français de l'université de Mossoul, un étudiant ne le pense pas et un autre étudiant répond par « Je ne sais pas ». Cette appréciation d'un petit nombre est néanmoins révélatrice de la nécessité à communiquer sur ce que peut apporter la plateforme Moodle.

De nouveau, une majorité d'étudiants (soixante-neuf) n'ont pas eu connaissance de la plateforme Moodle tandis que six étudiants en ont entendu parler.

Soixante-cinq étudiants se voient prêts à travailler sur cette plateforme dans le cas où nous l'installons sur le serveur de l'université de Mossoul, mais dix étudiants ne sont pas prêts pour une telle utilisation.

En répondant à la question relative au souhait des autres étudiants à expérimenter une telle nouvelle plateforme aux universités irakiennes, nous obtenons les mêmes chiffres et les mêmes pourcentages aux questions 33 traitant du multimédia et 36 traitant de l'arrivée des CD, DVD et Internet. Ainsi, soixante-treize étudiants encouragent les autres à l'expérimenter, mais deux étudiants disent le contraire.

Il est intéressant de souligner que soixante-treize étudiants contre deux répondent de la même façon à quatre questions (33, 36, 54 55) citées plus haut. La majorité des étudiants acceptent de contribuer à ce projet et encouragent les autres à expérimenter ce nouveau

moyen d'enseignement/apprentissage dans notre université, mais deux personnes affirment le contraire aux mêmes questions. La sensibilité au projet est donc importante et reflète l'intérêt manifeste à l'égard de ce que peuvent apporter les TIC dans l'enseignement d'une langue.

Soixante-six étudiants pensent que notre projet modifierait les pratiques de l'enseignant (de français) et insufflerait une nouvelle vision de l'enseignement, mais neuf étudiants ne pensent pas que l'application de cette méthode entraînerait un changement des pratiques de l'enseignement du français.

Quarante-huit étudiants pensent que le MESRS et l'université de Mossoul soutiendraient notre projet visant à introduire les TIC au sein du département de français, mais vingt-sept étudiants ne le pensent pas. De même, quarante-huit personnes pensent que le MESRS et l'université de Mossoul soutiennent l'intégration des TIC dans notre université pour les déployer ensuite dans les autres universités irakiennes, mais vingt-sept personnes pensent le contraire.

Cinquante-quatre étudiants pensent que, selon les lois et le système éducatif irakien, le MESRS accepterait ce nouveau moyen d'enseignement dans notre université, mais vingt-et-un étudiants répondent « Non ». Cela signifie que cinquante-quatre personnes estiment que le MESRS accepterait ce projet contre vingt-et-une personnes qui pensent le contraire. Les réponses à ce niveau montrent cependant qu'environ un tiers des étudiants interrogés gardent plutôt un avis négatif. Dans un contexte mondial où l'évolution des TIC devient significative, ce sentiment exprimé par une partie des étudiants peut laisser penser que le système éducatif irakien tout comme le ministère concerné devrait faire preuve d'un peu plus de dynamisme à cette évolution.

La question portant sur le respect du manuel employé dans le département est liée à la question qui la précède et concernant l'acceptation de notre projet, ce qui explique que les cinquante-quatre personnes n'ont pas de réponse (parce qu'elle est liée à la précédente à laquelle ils ont dit que le ministère accepterait cette initiative), et les vingt-et-une autres personnes se divisent ainsi : dix-sept personnes pensent qu'on devrait respecter le manuel même si l'on intègre le projet et quatre personnes ne partagent pas cet avis.

Nous considérons qu'il est fondamental d'obtenir le point de vue des étudiants, en supplément des opinions des dirigeants et enseignants, en ce qui concerne la réforme de l'emploi du temps afin que ce dernier soit adapté au projet que nous sommes en train de mettre en œuvre. Il ressort que la quasi-totalité des étudiants y sont favorables ; soixante-dix

étudiants formulent l'espoir de réformer l'emploi du temps d'une manière acceptable sans déroger au règlement et dans le respect des conditions de travail pour mieux assurer les cours, mais cinq étudiants se prononcent contre une telle réforme.

Cinquante-quatre étudiants sont favorables à l'utilisation des TIC dans le cadre de l'enseignement du français à l'université de Mossoul et affirment que celles-ci joueraient un rôle positif, dix-neuf étudiants ne sont pas tout à fait d'accord et choisissent de répondre « Je ne sais pas », un étudiant pense que leur utilisation ne change rien et un autre étudiant déclare que celles-ci joueraient un rôle négatif.

Les résultats explicités ci-dessus permettent d'envisager une ligne de progrès pour le projet dans le but de répondre aux souhaits des étudiants. Faire réussir ce projet en tenant compte des éléments de réponse exprimés et en mettant en œuvre un management de projet adapté, aiderait les personnes intéressées à enseigner, apprendre et étudier d'une manière inédite au sein de l'université.

Nous avons enquêté auprès des étudiants de différents niveaux (la licence, le diplôme et le master), les enseignants et les dirigeants de l'université. Il apparaît clairement que la plupart des personnes interrogées n'ont pas assez de connaissances de ce dont nous parlons, c'est pourquoi nous abordons les points nécessaires dans l'analyse de ce chapitre consacré à l'étude sur le terrain.

10.4 Le croisement des trois catégories

Après avoir regroupé les quarante et une questions communes, nous procédons ici à l'analyse croisée des données issues des trois catégories (dirigeants, enseignants et étudiants) que nous venons de traiter séparément. Pour ce qui est de la première question, nous avons déjà détaillé le statut de ces personnes interrogées. Les deuxième et troisième questions (âge et sexe), ont été traitées au chapitre 9 (9.5.2).

Trois responsable, huit enseignants et cinquante-trois étudiants accordent une place importante à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul, ce qui signifie que les trois quarts des personnes interrogées (soixante-quatre personnes) affirment que celui-ci est mondial et important pour des raisons telles que : « Pour connaître la culture, la civilisation, la littérature », « aimer cette belle langue », « expériences professionnelles », « L'État commence à s'intéresser à la langue française », « Le français est parlé par un grand nombre de gens dans le monde », « c'est un moyen de comprendre le monde ».

Néanmoins, deux responsables, six enseignants et vingt-deux étudiants soient trente personnes pensent que l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul occupe une place moyennement importante en invoquant plusieurs raisons comme : « Le français n'est pas enseigné à un grand public », « Il n'y a pas d'avenir », « On n'a aucun intérêt », « C'est une langue difficile ». (Cf. Tableau 26) :

Q.4 (Place de français)	Effectifs	Pourcentage
Importante	64	68,1
Moyennement importante	30	31,9
Total	94	100,0

Tableau 26: Place du français.

Il est à remarquer que parmi le tiers des personnes qui émettent un avis sur une place moyennement importante de la langue française dans l'apprentissage des langues, deux tendances se distinguent : l'une franchement négative tandis que l'autre plutôt nuancée qui est liée à la difficulté de la langue mais aussi au nombre d'apprenants peu nombreux. Il serait donc intéressant de porter une attention particulière sur ce second jugement afin de trouver des solutions pour accroître la motivation des personnes ayant cet avis et ainsi faire évoluer plus positivement leur sentiment.

Quarante-deux personnes déclarent que l'enseignant utilise souvent ou rarement de moyens facilitant l'enseignement/apprentissage, trente-huit personnes affirment le contraire,

ce qui signifie que l'enseignant les utilise, tandis que six enseignants et huit étudiants nient l'utilisation de tels moyens ; les étudiants citent le nom des matières dans lesquelles certains enseignants utilisent de tels moyens comme : la phonétique, l'expression orale et écrite. (Cf. Tableau 27) :

Q.5 (Utilisation des moyens)	Effectifs	Pourcentage
Oui	38	40,4
Non	14	14,9
Certains	42	44,7
Total	94	100,0

Tableau 27: Utilisation des moyens.

Si 85% des personnes interrogées estiment que les moyens qui favorisent l'enseignement/apprentissage sont utilisés, pratiquement la moitié considère cependant qu'ils le sont apparemment d'une manière insuffisante. Cette impression laisse supposer que des efforts doivent être entrepris par les enseignants pour y recourir plus souvent.

Trois responsables, les quatorze enseignants et dix-sept étudiants ont entendu parler du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Deux responsables et cinquante-huit étudiants n'en ont pas entendu parler.

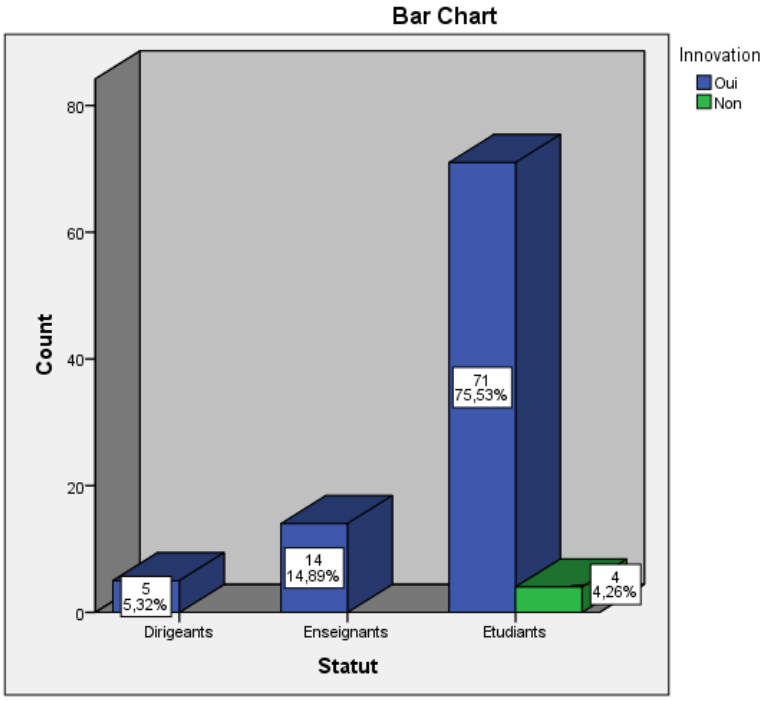
Ces résultats indiquent qu'un grand nombre d'interrogés n'a pas entendu parler du Cadre Européen de Référence pour les Langues bien que celui-ci soit cité sur la couverture et dans l'introduction du manuel enseigné au département. Nous pouvons en déduire que les étudiants ne prêtent pas attention au sigle (A1, A2 et B1 du CECR), et que certains enseignants ne l'évoquent pas. Nous avons calculé que soixante personnes, à savoir deux responsables et cinquante-huit étudiants n'ont aucune idée de ce en quoi il consiste. Ce chiffre correspond au nombre de personnes n'ayant pas répondu à la question abordant la nécessité de prendre en compte les critères et conseils du CECR dans l'enseignement au département. Trois responsables en recommandent la prise en compte, douze étudiants déclarent que certains enseignants le prennent en compte, deux autres étudiants estiment que celui-ci est souvent pris en compte, tandis qu'un étudiant répond « Jamais ». (Cf. Tableau 28) :

Q.6 (Connaissance du CECR)	Effectifs	Pourcentage
Oui	34	36,2
Non	60	63,8
Total	94	100,0
Q.7 (Prise en compte du CECR)		
Sans réponse	60	63,8
Oui	25	26,6
Non	2	2,1
Souvent	6	6,4
Jamais	1	1,1
Total	94	100,0

Tableau 28: Connaissance et prise en compte du CECR.

Les cinq responsables, les quatorze enseignants et soixante-et-onze étudiants sont favorables à l'innovation et au développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université ainsi qu'au département de français, mais quatre étudiants seulement sont contre.

La quasi-totalité des personnes concernées par notre projet sont favorables pour une telle innovation et un tel développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage, quatre-vingt-dix personnes sont pour et quatre personnes sont contre. Les réponses sont divisées ainsi, (Cf. Graphique 3) :



Graphique 3 : Innovation.

À l'instar de la question précédente, nous avons noté un nombre et un pourcentage équivalents (quatre-vingt-dix personnes) de personnes souhaitant que la salle de cours soit équipée au moins d'un ordinateur et d'un projecteur. Les quatre personnes qui ne le souhaitent pas sont ainsi réparties : deux étudiants disent « non » et deux autres répondent « pas nécessaire ». (Cf. Tableau 29) Ce sentiment majoritaire exprime clairement la volonté de disposer d'outils en phase avec le développement des technologies et de laisser désormais au passé et à l'histoire de l'enseignement, les pratiques traditionnelles.

Q.9 (Équipement des salles)	Effectifs	Pourcentage
Oui	90	95,7
Non	2	2,1
Pas nécessaire	2	2,1
Total	94	100,0

Tableau 29: Équipement des salles.

L'usage d'une salle informatique motive la plupart des personnes interrogées à mieux assurer un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, selon les résultats recueillis auprès de quatre-vingt-sept personnes par rapport à un seul étudiant qui ne partage pas cet avis et six personnes répondant par « Je ne sais pas » parmi lesquelles se trouvent un seul enseignant et cinq étudiants. (Cf. Tableau 30) :

Q.10 (Emploi du labo)	Effectifs	Pourcentage
Oui	87	92,6
Non	1	1,1
Je ne sais pas	6	6,4
Total	94	100,0

Tableau 30: Emploi du laboratoire.

La grande majorité des personnes interrogées estime que l'enseignant devrait maîtriser les TIC contre trois étudiants, ce qui fait émerger des chiffres similaires à ceux collectés à la question évoquant la nomination, à l'université, d'un informaticien dans tout département disposant d'une salle informatique. Quatre-vingt-onze personnes sont sans réponses et trois répondent « Oui » (Cf. Tableau 31). Toutefois, l'interprétation de cette réponse amène aussi à considérer la mission d'un informaticien, et notamment dans celui des étudiants. Si l'enseignant doit effectivement, aux yeux d'une majorité, posséder une certaine maîtrise des TIC, celui-ci n'est pas pour autant informaticien et n'est pas forcément à même de résoudre des difficultés techniques. Aussi, derrière cette réponse, il est possible de penser qu'il y ait eu dans la formulation du questionnement amalgame entre la vision d'une maîtrise d'utilisation et celle d'une maîtrise technique. Il serait donc intéressant de préciser exactement la fonction

d'un informaticien, en tant que tel, et de savoir à quelle manière il peut intervenir au sein d'un établissement. Néanmoins, les réponses expriment clairement la nécessité pour un enseignant de maîtriser l'utilisation des TIC.

Q.11 et Q.12 (Maîtrise des TIC-Informaticien)	Effectifs	Pourcentage
Oui	91	96,8
Non	3	3,2
Total	94	100,0

Tableau 31: Maîtrise des TIC-Informaticien.

Soixante-dix-neuf personnes possèdent un PC chez eux et quinze étudiants n'en possèdent pas. Les PC de soixante-huit personnes sont connectés à Internet, tandis que les PC de onze personnes ne sont pas connectés, et que quinze personnes n'ont pas de réponse à cette question. (Cf. Tableau 32) : en considérant l'absence de PC des uns et l'absence de connexion des autres, il y a donc globalement un tiers de l'effectif interrogé non connecté à Internet, ce qui représente un nombre non négligeable de personnes qu'il faudra prendre en considération au cours de l'évolution du projet pour déterminer à la fois leur motivation et leur aptitude à utiliser les outils du projet.

Q.13 (Possession de PC)	Effectifs	Pourcentage
Oui	79	84,0
Non	15	16,0
Total	94	100,0
Q.14 (PC connecté)		
Sans réponse	15	16,0
Oui	68	72,3
Non	11	11,7
Total	94	100,0

Tableau 32: Possession et connexion de PC.

En ce qui concerne la navigation sur Internet, quatre responsables, sept enseignants et trente-et-un étudiants déclarent naviguer régulièrement sur Internet ; un responsable, cinq enseignants et six étudiants naviguent de manière hebdomadaire ; un enseignant et onze étudiants naviguent mensuellement sur le web ; un autre enseignant et vingt-six étudiants choisissent « Autre ». Cela signifie qu'un total de quarante-deux personnes utilise Internet régulièrement, douze personnes l'utilisent hebdomadairement et douze autres l'utilisent mensuellement, mais vingt-huit choisissent « Autre » (Cf. Tableau 33). Les réponses indiquent manifestement une fréquentation d'utilisation encore très variable. À peine la moitié de l'effectif utilise régulièrement Internet, ce qui montre que des progrès restent encore à faire

pour être en phase avec l'évolution des habitudes vis à vis du web dans le monde, et en particulier dans les milieux universitaires et étudiants.

Q.15 (Navigation)	Effectifs	Pourcentage
Régulière	42	44,7
Hebdomadaire	12	12,8
Mensuelle	12	12,8
Autre	28	29,8
Total	94	100,0

Tableau 33: Navigation sur Internet.

Quatre responsables, douze enseignants et cinquante-trois étudiants essaient de trouver des supports pour leurs cours sur Internet ; un responsable et quinze étudiants en cherchent souvent, mais sept étudiants ne le font pas.

Par conséquent, soixante-neuf personnes affirment tenter de trouver des supports pour les cours sur Internet, dix-huit personnes en cherchent souvent tandis que sept personnes ne le font pas (Cf. Tableau 34). Il y a globalement une réelle sensibilité à l'usage d'Internet pour l'intérêt pédagogique qu'il apporte; néanmoins seulement 19,1% de l'effectif environ semble y trouver un confort évident. Cette appréciation par plus de 73% de l'effectif détermine la nécessité d'affiner le questionnement et de trouver en conséquence les moyens d'accroître la sensibilisation à un usage plus fréquent d'Internet sur le plan pédagogique.

Q.16 (Chercher des supports)	Effectifs	Pourcentage
Oui	69	73,4
Non	7	7,4
Souvent	18	19,1
Total	94	100,0

Tableau 34: Chercher des supports.

Les cinq responsables, les quatorze enseignants et quarante-et-un étudiants affirment avoir entendu parler du multimédia dans l'enseignement, mais trente-trois étudiants n'ont pas entendu en parler. En d'autres termes, la grande majorité, à savoir soixante personnes indiquent qu'ils ont entendu parler du multimédia dans l'enseignement contre un quart qui n'ont pas entendu en parler. (Cf. Tableau 35) Cette portion de l'effectif, non-informée, reste élevée dans un contexte mondial où se développe le multimédia dans les milieux étudiants. L'axe communicatif sera donc une ligne cruciale à développer dans le management du projet.

Q.17 (Multimédia-enseignement)	Effectifs	Pourcentage
Oui	60	63,8
Non	34	36,2
Total	94	100,0

Tableau 35: Multimédia dans l'enseignement

Nous citons ici certaines réflexions des personnes interrogées à propos du terme "multimédia". Ainsi, Le Président de l'université déclare que « Les exigences de la vie demandent cela et sans ce truc, nous ne pouvons rien faire, cela veut dire que vous êtes au courant de nouveautés des sciences, "*up to date"* et mis à jour. ». De même, le vice-Président des affaires scientifiques de l'université explique que « L'essentiel est qu'il me donne l'information demandée au plus vite possible au mieux. C'est le principe dans ce sujet. » Le Doyen de la Faculté des Lettres à l'université ajoute : « Le multimédia, ce sont les moyens de communication : le son, le signe, les outils. Pour moi, l'enseignant doit être acteur parce que la main, le signe et le visage sont les moyens les plus importants de la langue. »

Enfin, le directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire à l'université affirme : « Je le résume que toute l'activité pédagogique est basée sur la bonne application des technologies dans l'enseignement. Comme conception, il est une conduite pédagogique. »

Certains enseignants ont également exprimé divers points de vue. Plusieurs enseignants estiment que le multimédia « représente l'usage de média dans l'enseignement », ou qu'il s'agit de « l'ensemble des programmes procédés pour le même logiciel ». D'autres enseignants y voient : « un moyen de s'ouvrir sur les autres cultures », et identifient le multimédia comme étant l'ensemble des « moyens comme CD, DVD, vidéo. Internet »…

Quelques étudiants considèrent que : « c'est un moyen d'enseignement », regroupant « la télé, la radio, Internet », et des supports divers tels que « des films, reportages, articles de presse… ».

Les cinq responsables, treize enseignants et soixante-et-onze étudiants sont pour le multimédia dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ; un seul enseignant et deux étudiants ne sont pas favorables au multimédia dans l'enseignement /apprentissage.

Quatre-vingt-onze personnes ont donné une réponse positive quant à l'usage du multimédia pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, chiffre qui équivaut aux réponses apportées à la question sur l'exigence de la maîtrise des NT par l'enseignant, et

trois personnes n'y sont pas favorables. (Cf. Tableau 36) Étant donné le quart de personnes environ, sur l'effectif interrogé, n'ayant pas entendu parler du multimédia, notre questionnement entrepris sur ce sujet constitue déjà en quelque sorte un acte de communication qui fait réagir. Ici, pratiquement l'ensemble de l'effectif exprime très favorablement un avis positif pour le développement du multimédia dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cet avis va dans le sens souhaité par le monde universitaire irakien qui est celui de suivre avec attention l'évolution des TIC et la manière dont celles-ci seront utilisées dans l'enseignement.

Q.18 (Pour le multimédia)	Effectifs	Pourcentage
Oui	91	96,8
Non	3	3,2
Total	94	100,0

Tableau 36: Pour le multimédia.

Les cinq responsables, dix enseignants et soixante-huit étudiants pensent qu'il serait possible d'intégrer le multimédia dans les départements de langues et, plus précisément, dans le département de français ; tandis que quatre enseignants et sept étudiants ne sont pas d'accord avec cette affirmation.

Nous en déduisons qu'un total de quatre-vingt-trois personnes considèrent qu'il serait possible d'intégrer le multimédia dans le département de français, mais onze ne partagent pas cet avis. De même, quatre-vingt-quatre personnes souhaitent qu'on adapte une manière propre à nos étudiants en intégrant le multimédia dans le département tandis que dix personnes ne le souhaitent pas. Pour chaque catégorie, les résultats sont ainsi répartis : les cinq responsables, douze enseignants et soixante-sept étudiants disent « oui » ; deux enseignants et huit étudiants disent « non ». (Cf. Tableau 37) Nous remarquons donc ici une forte motivation à l'intégration du multimédia dans le département de français mais qui s'accompagne nécessairement d'une adaptation; ce point est à considérer dans le cadre du projet car il montre une volonté d'efficacité dans l'expression des réponses.

Q.19 (Intégration des TIC)	Effectifs	Pourcentage
Oui	83	88,3
Non	11	11,7
Total	94	100,0
Q.20 (Adaptation)	**Effectifs**	**Pourcentage**
Oui	84	89,4
Non	10	10,6
Total	94	100,0

Tableau 37: Intégration des TIC et adaptation une manière.

Les cinq responsables, les quatorze enseignants et soixante-treize étudiants pensent que l'arrivée de CD, DVD et Internet implique un changement dans la méthode d'enseignement ; mais deux étudiants ne le pensent pas. Par conséquent, la quasi-totalité des personnes interrogées, c'est-à-dire quatre-vingt-douze personnes trouvent que l'arrivée de ces moyens a marqué une influence et un changement dans l'enseignement, mais deux personnes ne sont pas d'accord. (Cf. Tableau 38)

Q.21 (Cd, DVD et Internet)	Effectifs	Pourcentage
Oui	92	97,9
Non	2	2,1
Total	94	100,0

Tableau 38: CD, DVD et Internet.

Les cinq responsables, les quatorze enseignants et soixante-douze étudiants sont intéressés par les TIC, mais trois étudiants seulement ne s'y intéressent pas.

Cela montre que quatre-vingt-onze personnes s'intéressent aux TIC, mais trois seulement qui ne partagent pas cette position. Avec ce grand nombre de personnes interrogées, une progression du projet serait possible. De même, quatre responsables et dix enseignants ont indiqué que les TIC sont source de motivation, mais un responsable et quatre enseignants disent le contraire. (Cf. Tableau 39)

Q.22 (Intéressé par les TIC)	Effectifs	Pourcentage
Oui	91	96,8
Non	3	3,2
Total	94	100,0

Tableau 39: Intéressé par les TIC.

Les cinq responsables, douze enseignants et soixante-huit étudiants pensent que l'usage des TIC motiverait l'enseignement/apprentissage du français; deux enseignants et sept étudiants ne sont pas du même avis.

Il semble important de souligner que la plupart des gens sont attirés par la nouveauté. Ceci explique que quatre-vingt-cinq personnes affirment que l'enseignement/apprentissage du français en Irak serait motivé avec les TIC, néanmoins neuf personnes pensent le contraire. (Cf. Tableau 40)

Q.23 (Motivation)	Effectifs	Pourcentage
Oui	85	90,4
Non	9	9,6
Total	94	100,0

Tableau 40: Motivation suscitée par l'usage des TIC.

Quatre responsables, quatre enseignants et dix étudiants confirment utiliser les TIC pendant les cours ; un responsable, sept enseignants et quarante-six étudiants disent les utiliser « souvent », trois enseignants et dix-neuf étudiants nient cette utilisation. Cela veut dire que cinquante-quatre répondent par « souvent », dix-huit personnes disent « oui », mais vingt-deux répondent « non » , en somme, nous nous rendons compte que leur utilisation n'est pas optimale et que des progrès restent à faire. (Cf. Tableau 41) :

Q.24 (Utilisation des TIC)	Effectifs	Pourcentage
Oui	18	19,1
Non	22	23,4
Souvent	54	57,4
Total	94	100,0

Tableau 41: Utilisation des TIC.

Trois responsables, sept enseignants et trente-huit étudiants ont recours aux TIC en apprenant/enseignant une leçon ; deux enseignants et onze étudiants n'y ont pas recours ; deux responsables, cinq enseignants et vingt-six étudiants ont « souvent » recours aux TIC.

Ainsi, quarante-huit personnes affirment avoir recours aux TIC en enseignant ou en apprenant une leçon, trente-trois personnes disent y recourir « souvent », mais treize n'y ont pas recours. (Cf. Tableau 42)

Q.25 (Recours aux TIC)	Effectifs	Pourcentage
Oui	48	51,1
Non	13	13,8
Souvent	33	35,1
Total	94	100,0

Tableau 42: Recours aux TIC.

Les cinq responsables, treize enseignants et soixante-et-onze étudiants montrent que l'étudiant serait motivé par les TIC, mais en revanche un enseignant et quatre étudiants ne sont pas de cet avis. Cela signifie que quatre-vingt-neuf personnes valident l'idée selon laquelle l'étudiant serait motivé par les TIC, mais cinq personnes l'invalident. (Cf. Tableau 43) L'interprétation de ces résultats démontre avec force que l'aspect positif vu par les étudiants, d'une utilisation des TIC pour l'enseignement des langues, est majoritaire.

Q.26 (Être motivé)	Effectifs	Pourcentage
Oui	89	94,7
Non	5	5,3
Total	94	100,0

Tableau 43: Être motivé.

Les cinq responsables, onze enseignants et trente-neuf étudiants consultent régulièrement des sites à portées pédagogiques; trois enseignants et trente-six étudiants n'en consultent pas. Ainsi, cinquante-cinq personnes au total consultent régulièrement des sites de type pédagogique. Ce chiffre met en évidence une différence de treize personnes en comparaison avec les chiffres obtenus à la question abordant la navigation sur Internet et à laquelle quarante-deux personnes ont répondu par « régulièrement », Trente-neuf personnes ne consultent pas de sites pédagogiques (Cf. Tableau 44). En rapprochant le pourcentage de personnes interrogées qui ne consultent pas de sites pédagogiques (soit 41,5%) du pourcentage de celles qui naviguent peu ou voire pas du tout sur Internet (soit 42,6%), cette appréciation semble quelque peu logique. Ces réponses montrent ici un point important qu'il faudra traiter dans le cadre du projet : celui d'une sensibilisation plus accrue à l'utilisation du web en tant que vecteur d'informations et outil pédagogique.

Q.27 (Consultation de sites)	Effectifs	Pourcentage
Oui	55	58,5
Non	39	41,5
Total	94	100,0

Tableau 44: Consultation de sites pédagogiques.

Les cinq responsables, dix enseignants et trente-six étudiants proposent des sites ou des activités sur Internet aux étudiants ; quatre enseignants et trente-neuf étudiants ne leur proposent pas. Parmi les cinquante-cinq personnes citées plus haut, nous remarquons que cinquante et une personnes proposent des sites ou des activités aux étudiants pour « la préparation des cours ou des recherches pour enrichir, développer et améliorer les aptitudes des étudiants et des enseignants », ou parce que ces sites proposent « des activités qui leur permettent d'échanger des interactions orales ou écrites », ou permettent « d'avoir plus de connaissances sur un sujet, ou regarder comment un tel sujet est présenté par d'autres personnes », ou encore parce que ces sites permettent « d'obtenir des informations demandées par l'enseignant » En revanche, quarante-trois personnes ne pratiquent pas de telles activités (Cf. Tableau 45). Ces résultats sont également à considérer parmi les points à développer car l'échange d'informations et l'interactivité forment une caractéristique importante dans l'usage des TIC.

Q.28 (Proposition des sites)	Effectifs	Pourcentage
Oui	51	54,3
Non	43	45,7
Total	94	100,0

Tableau 45: Proposition de sites.

Quatre responsables et neuf enseignants ont participé à des stages de formation des formateurs sur les TIC, un responsable et cinq enseignants n'ont pas encore eu l'occasion d'y participer (Cf. Tableau 46). Ici, les réponses constituent un indicateur à mettre en parallèle du souhait exprimé majoritairement d'appliquer par les responsables et les enseignants les acquis reçus pendant les stages.

Q.36 (Participation aux stages-Responsables)	**Effectifs**	**Pourcentage**
Oui	4	80,0
Non	1	20,0
Total	5	100,0
Q.34 (Participation aux stages Enseignants)		
Oui	10	71,4
Non	4	28,6
Total	14	100,0

Tableau 46: Participation aux stages-Responsables-Enseignants.

Les personnes intéressées qui naviguent sur Internet ou celles qui ont participé à des stages montrent que quarante-huit y trouvent des didacticiels, logiciels ou sites de type pédagogique, alors que quarante et une n'en trouvent pas, et cinq personnes n'ont pas répondu à la question parce qu'elle est liée à la précédente. (Cf. Tableau 47) Les réponses à cette question ciblée mettent en évidence, une fois de plus, un point faible de la population étudiée qui est celui d'un recours restreint ou insuffisant aux outils du web ou d'un manque de connaissance sur le sujet qui ne permet pas la valorisation des sites pédagogiques.

Q.29 (Découverte des sites)	**Effectifs**	**Pourcentage**
Sans réponse	5	5,3
Oui	48	51,1
Non	41	43,6
Total	94	100,0

Tableau 47: Découverte des sites.

Les sites, les logiciels ou les didacticiels que les personnes interrogées ont découverts, soit en participant aux stages, soit en surfant sur Internet, soit ailleurs, sont TV5, français facile, *Audacity*, *Hot Potatoes*, le point du fle…etc).

Les cinq responsables, dix enseignants et soixante-et-onze étudiants sont favorables à ce que l'enseignant applique l'expérience acquise au cours du stage de formation des formateurs ; quatre étudiants ne sont pas de cet avis ; mais quatre enseignants n'ont pas répondu à cette question parce qu'ils n'ont pas encore participé à ce type de stage.

Par conséquent, quatre-vingt-six personnes souhaitent, qu'en rentrant des stages de formation des formateurs, l'enseignant applique à l'université l'expérience acquise, quatre personnes ne le souhaitent pas et quatre autres personnes n'ont pas de réponse à cette question. (Cf. Tableau 48)

Q.30 (Application de l'expérience)	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	4	4,3
Oui	86	91,5
Non	4	4,3
Total	94	100,0

Tableau 48: Application de l'expérience acquise au cours de stages de formation.

Deux responsables, douze enseignants et soixante-neuf étudiants n'ont pas entendu parler de la plateforme Moodle ; trois responsables, deux enseignants et six étudiants connaissent un peu cette plateforme. Quatre étudiants pensent que son utilisation est susceptible de faire évoluer l'apprentissage du français, un seul étudiant ne le pense pas et un autre étudiant répond par « Je ne sais pas ».

Au total, quatre-vingt-trois personnes ne connaissent pas la plateforme Moodle et onze personnes en ont entendu parler. (Cf. Tableau 49)

Q.31 (Connaissance de Moodle)	Effectifs	Pourcentage
Oui	11	11,7
Non	83	88,3
Total	94	100,0

Tableau 49: Connaissance de Moodle.

Cette situation met en évidence un besoin de préparation et de formation des enseignants et des étudiants avant d'envisager appliquer cette nouveauté à l'université de Mossoul.

Aux questions concernant l'usage de la plateforme, les réponses des responsables et des enseignants sont diverses. Ainsi, le Vice-Président de l'université parle de "*Self teaching*" c'est-à-dire d'autoformation, et affirme que la plateforme permet de "*improving your knowledge whatever speciality you like*", ce qui signifie l'amélioration de vos connaissances, quelle que soit la spécialité. Celui-ci explique notamment : « Par exemple, j'ai consulté des cursus des droits, un cursus de nanotechnologie, un cursus de la comptabilité, alors c'est la même chose pour ma spécialité ».

De même, le Doyen de la faculté précise que : « C'est possible en tant qu'elle suit la société caractérisée par un temps et un lieu précis, elle aborde la culture imposée qui fait une liaison avec celle de la conduite numérique. »

Le directeur du CDPFU explique que : « Nous pourrions commencer avec les études supérieures, cela nous est impossible de l'appliquer avec les autres étudiants à cause de leur grand nombre qu'on a par rapport à un nombre limité.»

Les cinq responsables, les quatorze enseignants et soixante-cinq étudiants se voient prêts à travailler sur cette plateforme dans le cas où nous l'installons sur le serveur de l'université de Mossoul, mais dix étudiants ne le sont pas. Quatre-vingt-quatre personnes affirment aussi leur volonté d'expérimenter notre projet en cas de l'installation sur le serveur de l'université, mais dix personnes ne sont pas prêtes pour une telle utilisation. (Cf. Tableau 50)

Q.32 (être prêt à l'utilisation)	Effectifs	Pourcentage
Oui	84	89,4
Non	10	10,6
Total	94	100,0

Tableau 50: Être prêt à utiliser la plateforme.

L'ensemble des dirigeants de l'université déclarent soutenir notre projet d'installation de la plateforme sur le serveur de l'université.

Quatre-vingt-douze personnes c'est-à-dire les cinq responsables, les quatorze enseignants et soixante-treize étudiants acceptent de contribuer au projet et encouragent les autres à expérimenter ce nouveau moyen d'enseignement/apprentissage dans notre université et deux personnes répondent le contraire aux mêmes questions. (Cf. Tableau 51) Ces réponses viennent au final démontrer un engouement manifeste pour les TIC et sans doute, à un niveau tant personnel que collectif, l'envie de s'impliquer davantage dans les TIC et pouvoir bénéficier de l'approche nouvelle pour ne pas dire révolutionnaire que celles-ci proposent dans l'enseignement/apprentissage.

Q.33(Encouragement) Q.34(Contribution)	Effectifs	Pourcentage
Oui	92	97,9
Non	2	2,1
Total	94	100,0

Tableau 51: Encouragement et contribution.

Les cinq responsables, les quatorze enseignants et soixante-six étudiants pensent que l'application de cette méthode impliquerait un changement des pratiques de l'enseignement du français.

Ainsi, un total de quatre-vingt-cinq personnes pense que l'activité que nous sommes en train de préparer modifierait les pratiques de l'enseignant de français et donnerait une nouvelle vision de l'enseignement, mais neuf personnes ne le pensent pas. (Cf. Tableau 52) Majoritairement l'opinion est focalisée sur la modification des pratiques de l'enseignement qu'induirait forcément l'arrivée et la mise en place des TIC.

Q.35 (Changement des pratiques)	Effectifs	Pourcentage
Oui	85	90,4
Non	9	9,6
Total	94	100,0

Tableau 52: Changement des pratiques.

Les cinq responsables, huit enseignants et quarante-huit étudiants pensent que le MESRS et l'université de Mossoul soutiendraient notre projet consistant à intégrer les TIC dans le département de français, six enseignants et vingt-sept étudiants ne le pensent pas. Cela signifie que soixante-et-une personnes croient que le MESRS et l'université de Mossoul soutiennent l'intégration des TIC dans notre université pour l'étendre ensuite aux autres universités irakiennes, mais trente-trois personnes sont d'un avis contraire. (Cf. Tableau 53) Ici, l'opinion est nuancée car interviennent probablement dans le choix de la réponse des considérations qui peuvent être d'ordre politiques, sociales et économiques, sans que celles-ci soient clairement exprimées. La question peut appeler par exemple d"autres questions telles que des questions relatives au financement public des TIC et aux crédits alloués sur les investissements en matériels et en projet de formations dans le milieu éducatif, de stages des enseignants et des responsables. Le tiers d'avis plutôt négatifs pourrait être associé à l'idée que ce soutien nécessiterait un dynamisme apparent et une motivation plus affirmée et visible du ministère concerné.

Q.36 (Soutien du projet)	Effectifs	Pourcentage
Oui	61	64,9
Non	33	35,1
Total	94	100,0

Tableau 53: Soutien au projet.

Quatre responsables, huit enseignants et cinquante-quatre étudiants pensent que, selon les lois et le système éducatif irakien, le MESRS accepterait ce nouveau moyen d'enseignement dans notre université, même si un responsable, six enseignants et vingt et un étudiants répondent par « Non ». Ceci montre que soixante-six personnes estiment que le MESRS approuverait ce projet contre vingt-huit personnes qui pensent le contraire. (Cf. Tableau 54)

Q.37 (Accord du Ministère)	Effectifs	Pourcentage
Oui	66	70,2
Non	28	29,8
Total	94	100,0

Tableau 54: Accord du Ministère.

La question portant sur le respect du manuel utilisé au département est liée à la question précédente concernant l'acceptation de notre projet ; ceci explique donc que soixante-six personnes (quatre responsables, huit enseignants et cinquante-quatre étudiants) n'ont pas de réponse, et que vingt-quatre personnes c'est-à-dire un responsable, six enseignants et dix-sept étudiants pensent que l'on devrait respecter le manuel même si le projet est introduit contre quatre personnes qui disent non.

Deux responsables, six enseignants et vingt-huit étudiants considèrent que l'emploi du temps actuel est compatible avec la tenue du cours et d'activités sur la plateforme si on l'appliquait, et trois responsables, huit enseignants et quarante-sept étudiants ne sont pas d'accord avec cet avis. Donc, cinquante-huit personnes jugent que l'emploi de temps actuel ne permet pas d'assurer des cours et des activités devant trente-six personnes qui pensent le contraire. Ce jugement est particulièrement intéressant car il démontre qu'aux changements de pratiques et d'habitudes pédagogiques qui sont conséquentes à l'intégration des TIC dans l'apprentissage/enseignement, une adaptation du temps imparti à ces nouveaux outils doit faire l'objet d'un débat entre les acteurs et les utilisateurs pour parvenir à la meilleure efficience.

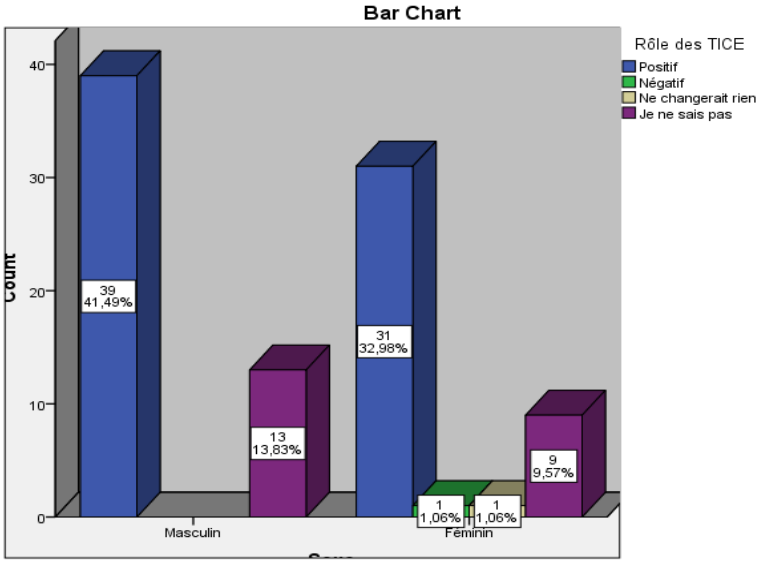
Les cinq responsables, les quatorze enseignants et soixante-dix étudiants formulent l'espoir de réformer l'emploi du temps d'une manière acceptable dans le respect du règlement des conditions de travail pour mieux assurer les cours, mais cinq étudiants seulement se positionnent contre une telle réforme. Dès lors, quatre-vingt-neuf personnes espèrent une réforme de l'emploi du temps, mais cinq personnes ne souhaitent pas un tel changement. (Cf. Tableau 55)

Q.38 (Respect du manuel)	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	66	70,2
Oui	24	25,5
Non	4	4,3
Total	94	100,0
Q.39 (Emploi du temps)		
Oui	36	38,3
Non	58	61,7
Total	94	100,0
Q.40 (Réforme de l'emploi de temps)		
Oui	89	94,7
Non	5	5,3
Total	94	100,0

Tableau 55: Respect du manuel. Emploi du temps.

Quatre responsable, douze enseignants et cinquante-quatre étudiants donnent un avis favorable à l'utilisation des TIC pour le français à l'université de Mossoul affirmant que celles-ci joueraient un rôle positif ; un responsable, deux enseignants et dix-neuf étudiants ne sont pas tout à fait d'accord et répondent « Je ne sais pas », puis un étudiant seulement n'est pas optimiste et estime que les TIC ne changeraient rien et un autre étudiant déclare que l'usage des TIC serait négatif.

Par conséquent, soixante-dix personnes affirment que l'utilisation des TIC pour le français à l'université jouerait un rôle « positif », une personne pense que celles-ci joueraient un rôle « négatif » et une autre personne estiment que celles-ci « ne changeraient rien », tandis que vingt-deux personnes répondent par « Je ne sais pas ». (Cf. Graphique 4)



Graphique 4 : Rôle des TIC.

En somme, nous avons constaté, d'une part, qu'un grand nombre de personnes interrogées (60 personnes sur 94) n'a pas entendu parler du CECR et n'a aucune idée de ce en quoi il consiste bien que celui-ci soit cité sur la couverture et dans l'introduction du manuel enseigné au département. C'est pourquoi ils ne voient pas la nécessité de prendre en compte leurs critères et conseils dans l'enseignement. Nous avons remarqué également que presque la moitié des personnes interrogées (42 personnes sur 94) déclarent que l'enseignant n'utilise pas de moyens facilitant l'enseignement/apprentissage. Un grand nombre de personnes enquêtées (83 personnes sur 94) ne connaissent pas la plateforme Moodle. De même, vingt-deux personnes n'utilisent pas les TIC et cinquante-quatre les utilisent souvent. En somme, nous nous rendons compte que l'utilisation par les 76 personnes sur 94 n'est pas optimale. Cette situation met en évidence un besoin de préparation et de formation des enseignants et des étudiants avant d'envisager et d'appliquer cette nouveauté à l'université de Mossoul.

D'autre part, la quasi-totalité des personnes (90 sur 94) concernées par notre projet sont favorables au multimédia, à l'innovation et au développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage. Ils souhaitent que la salle de cours soit équipée au moins d'un ordinateur et d'un projecteur considérant que l'arrivée de CD, DVD et d'Internet influence fortement les méthodes d'enseignement et marque déjà la voie d'un changement.

Nous avons remarqué que plus de 80 personnes sur 94 considèrent qu'il serait possible d'intégrer le multimédia dans le département de français à condition toutefois d'adapter son utilisation et le temps nécessaire à cette utilisation auprès des étudiants. Ainsi, ils affirment aussi leur volonté d'expérimenter le projet en cas d'une installation effectuée sur le serveur de l'université.

Il semble important de souligner que la plupart des gens interrogés (entre 85 et 89 personnes sur 94) sont motivés et attirés par la nouveauté, affirmant que l'utilisation des TIC permettrait d'accroître la motivation de l'étudiant à apprendre la langue française et renforcerait l'intérêt de l'enseignement/apprentissage du français en Irak. Ils soulignent que le MESRS et l'université de Mossoul soutiennent l'intégration des TIC dans notre université pour l'étendre ensuite aux autres universités irakiennes.

Ainsi, presque la totalité des personnes interrogées pense que cette activité modifierait les pratiques de l'enseignant de français. Ils donnent un avis favorable à l'utilisation des TIC pour le français à l'université de Mossoul affirmant que celles-ci joueraient un rôle positif.

L’ensemble des données collectées et analysées confronte le besoin de répondre aux souhaits des dirigeants, enseignants et étudiants dans l’objectif de faire réussir ce projet qui aiderait les intéressés à enseigner, apprendre et étudier d’une manière inédite à l’université.

10.5 La vérification des résultats

Une série de questions dans un questionnaire ou un entretien ne suffit pas seulement de montrer le pourcentage des personnes enquêtées, nous devons aussi examiner la relation qui peut être liée les unes avec les autres. Cela éclaircira la fiabilité des éléments testés. En nous référant au logiciel PASW (déjà cité), nous essayerons de chercher le coefficient de corrélation, selon la corrélation de Spearman qui permet d'analyser les relations non-linéaires monotones (l'échelle ordinale) ou de Pearson qui permet d'analyser les relations linéaires (l'échelle nominale), qui peut exister entre deux variables continues. Les exemples ci-dessous montrent cette application pour trouver la corrélation des résultats observés par l'enquête de terrain.

Comme déjà mentionné dans le chapitre 9, les questionnaires ont été conçus et distribués aux trois catégories; à savoir : responsables, enseignants et étudiants. Les résultats de chaque groupe ont ensuite été discutés, les points communs et les différences ont également été identifiés et discutés en profondeur dans les sections précédentes. Les objectifs de cette section sont de tester statistiquement les résultats afin de déterminer le coefficient de corrélation, la valeur p, Alpha de Cronbach (CA) et les fiabilités des résultats. L'Alpha de Cronbach est une mesure de fidélité du test, c'est-à-dire une méthode d'estimation basée sur l'évaluation de la cohérence interne du test. Si le coefficient est à partir de 0,7 le test jouit d'une grande fidélité et des futures recherches peuvent en tenir compte. L'accent est donc de confirmer les résultats déjà expliqués en détail sans répéter les mêmes commentaires.

Dans un premier temps, les résultats de chaque catégorie ont été analysés en utilisant la corrélation de Spearman. Il n'y avait pratiquement pas de différence entre les trois groupes lorsqu'ils sont traités avec les principales questions telles que changer les pratiques de l'enseignement, être favorable pour les TIC et le multimédia. Par conséquent, ces groupes ont été fusionnés et analysés où de fortes corrélations existent ont été identifiées. Par la suite, deux corrélations (Spearman et Pearson) pour analyser les données ont été utilisées. Plus précisément, le sexe, l'âge et le statut contre le multimédia où la réponse a plus d'options que le simple oui ou non. Les résultats obtenus sont donnés comme suit (Cf. Tableau 56) :

Multimédia	**Pearson**	**Statut**	**Âge**	**Sexe**
	Corrélation de Pearson	,353**	-,376**	,348**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	**,000**	**,001**
	N	94	94	94
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				
Multimédia	**Rho de Spearman**	**Statut**	**Âge**	**Sexe**
	Coefficient de corrélation	,377**	-,413**	,348**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	**,000**	**,001**
	N	94	94	94
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				

Tableau 56: Pearson vs Spearman.

Le tableau ci-dessus montre que des valeurs identiques ou proches sont collectées à partir des deux traitements. Cependant, dans ce travail, le coefficient de la corrélation de Spearman, les tableaux croisés et le khi-deux (ou Khi-carré) ont été utilisés pour l'analyse des résultats. Cette méthode est plus appropriée pour les questions liées où le répondant a à répondre à la question suivante sur la base de la réponse initiale. En comparant les fréquences des deux groupes afin d'inférer une relation entre *X* et *Y*, elle permet ainsi de rejeter ou non l'hypothèse nulle. Deux variables continues peuvent être liées ou non. Le coefficient de corrélation de Spearman repose sur le calcul de la covariance entre deux variables continues. Ce coefficient permet d'obtenir une valeur qui varie entre -1 et +1. En ce qui concerne le seuil de significativité (la valeur p) est habituellement fixé à 0,05 soit 5%.

Nous constatons que les principaux résultats obtenus sont la valeur $p < 0,001$ (très forte présomption contre l'hypothèse nulle) et la forte corrélation qui se trouvent entre les questions de notre questionnaire. Ils sont expliqués et présentés dans cette partie.

Nous devons tester et montrer si l'âge joue un rôle nécessaire dans l'emploi des TIC. Nous pouvons être intéressé à savoir si " l'âge" comme une variable *X* est associé à " l'emploi des TIC" comme une variable *Y* (Cf. Tableau 57). Le coefficient de corrélation de Pearson repose sur le calcul de la covariance entre deux variables continues. Ce coefficient permet d'obtenir une valeur qui varie entre -1 et +1.

Corrélations			Âge	Emploi des TIC
Rho de Spearman	**Âge**	Coefficient de corrélation	1,000	-,353**
		Sig. (bilatérale)	.	,000
		N	94	94

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau 57: Âge vs emploi des TIC.

Les deux variables sont liées négativement : plus "l'âge" augmente, plus "l'emploi des TIC" diminue. Cela montre que les jeunes utilisent les TIC plus fréquemment que les individus plus âgés. Nous remarquons que le coefficient de la corrélation* est -0,353. L'effet de signification ou "p" est 0,000. Comme la valeur p (la valeur p est comprise entre 0 et 1) est 0,00 et ne dépasse pas le seuil de 5%, soit 0,05. La valeur 0 représente l'absolue certitude que l'hypothèse nulle est fausse et que l'on la rejette. Nous considérons donc que le test est significatif. La liaison linéaire* est négative. Cela signifie que les deux variables *X* et *Y* n'évoluent pas dans le même sens ; une augmentation de *X* entraîne une diminution de *Y*, du même ordre quelle que soit la valeur de *X*.

Nous constatons que la variable âge a un effet significatif sur l'emploi des TIC. Ces deux variables sont donc statistiquement liées et elles partagent une covariance importante.

Nous pouvons être intéressé à savoir si la question concernant le statut (dirigeant, enseignant et étudiant) comme une variable *X* est associée à et la connaissance du CECR comme une variable *Y*. En examinant cela, nous trouvons que ces deux variables sont corrélées avec un coefficient de corrélation de 0,539 dont la valeur p est 0.000 (Cf. Tableau 58). Nous pouvons dire que la corrélation est significative.

Corrélations			La connaissance du CECR
Rho de Spearman	**Statut**	Coefficient de corrélation	**,539****
		Sig. (bilatérale)	**,000**
		N	94

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau 58: Statut vs la connaissance du CECR.

Parfois, le logiciel SPSS ne donne pas de bons résultats si les données sont recueillies par des questions dont la réponse est OUI ou NON. C'est la raison pour laquelle la plupart des

* r est le coefficient de corrélation.

* r = +1, la liaison entre *X* et *Y* est linéaire, positive et parfaite. La connaissance de *X* fournit la valeur de *Y* (et inversement). r = -1, la liaison est linéaire et négative.

statisticiens ont recours à l'utilisation non-paramétrique (Tableaux croisés) comme expliqué plus haut pour analyser les réponses OUI ou NON. (Cf. Tableau 59) :

En ce qui concerne les questions de la connaissance du CECR et celle de sa prise en compte dans l'enseignement, nous appliquons la fonction des tableaux croisés et le test du Khi-deux pour trouver le coefficient de corrélation et le degré de liberté.

Effectif		Prise en compte du CECRL					Total
		Sans réponse	Oui	Non	Souvent	Jamais	
Connaissance du CECR	Oui	1	25	1	6	1	34
	Non	59	0	1	0	0	60
	Total	60	25	2	6	1	94

Tableau 59: Tableau croisé CECR vs prise en compte du CECR.

Par l'examen approfondi du tableau ci-dessus, nous trouvons qu'il y a une forte corrélation entre les répondants qui connaissent le CECR) et sa prise en compte dans l'enseignement du FLE à l'université de Mossoul. Le tableau croisé indique que les deux questions sont associées. Le résultat est statistiquement significatif avec un carré Khi-deux égal à 87,57 dans laquelle le degré de liberté est 4 et la valeur p est inférieure à 0,000. (Cf. Tableau 60)

Tests du Khi-deux	Valeur	degré de liberté	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	**87,575[a]**	**4**	**,000**
Rapport de vraisemblance	110,081	4	,000
Association linéaire par linéaire	53,104	1	,000
Nombre d'observations valides	94		

a. 6 cellules (60,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,36.

Tableau 60: Tests du Khi-deux.

Nous voulons savoir si la question concernant la possession de PC comme une variable X est liée à celle de la connexion des PC à Internet comme une variable Y. D'après le tableau croisé (Cf. Tableau 61 et Tableau 32), nous trouvons que 79 personnes sur 94 ont un PC dont 68 PC sont connectés. En nous référant aux tableaux croisés et khi-deux (comme suit), nous constatons que ces deux variables sont corrélées. Nous pouvons dire que la corrélation est significative.

Effectif		PC connecté à Internet			Total
		Sans réponse	Oui	Non	
Possession de PC	Oui	0	68	11	79
	Non	15	0	0	15
Total		15	68	11	94

Tableau 61: Tableau croisé possession de PC vs PC connecté à Internet.

Nous examinons le tableau ci-dessous dans lequel il y a une forte corrélation entre les personnes qui possèdent un PC et ceux dont le PC est connecté à Internet. Le tableau croisé indique que la majorité des répondants (qui possèdent un PC) est associé au fait que le PC est connecté à Internet. Le résultat est statistiquement significatif avec un Khi-deux égal à 94.00, dans laquelle le degré de liberté est 2 et la valeur p est inférieure à 0,0001. (Cf. Tableau 62)

Tests du Khi-deux	Valeur	degré de liberté	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	**94.000**[a]	**2**	**.000**
Rapport de vraisemblance	82.525	2	.000
Association linéaire par linéaire	58.909	1	.000
Nombre d'observations valides	94		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.76.

Tableau 62: Tests du Khi-deux. Possession de PC et PC connecté.

Les réponses recueillies (Cf. Tableau 31 déjà cité) aux questions traitant la nécessité de maîtriser les TIC par les enseignants et la nécessité d'avoir un informaticien dans le département, 91 personnes sur 94 affirment que l'enseignant doit maîtriser les TIC sinon l'université désigne un informaticien dans le département où l'on utilise les TIC. Le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 63) montre clairement la corrélation parfaite +1 et la valeur p est 0 selon laquelle la maîtrise de l'informatique et des TIC est bien corrélée avec la nécessité d'avoir un informaticien et un support technique dans le département :

Corrélations			Informaticien au dép.
Rho de Spearman	Maitrise des TIC	Coefficient de corrélation	**1,000****
		Sig. (bilatérale)	.
		N	94

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau 63: Maîtrise des TIC vs informaticien au département.

En testant les questions abordant l'encouragement des autres à essayer notre projet et la volonté d'y contribuer, nous avons obtenu un coefficient de corrélation de 0,489 et une valeur p de 0.000. C'est une indication que les répondants encouragent les autres à utiliser cette méthode et ils sont aussi prêts à contribuer à l'application de cette nouvelle méthode proposée. (Cf. Tableau 64)

Corrélations			Contribution au projet
Rho de Spearman	**Encourager les autres**	Coefficient de corrélation	,489**
		Sig. (bilatérale)	**,000**
		N	94

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau 64: Encourager les autres vs contribution au projet.

De bonnes corrélations (≤0,5%) avec une valeur p égale ou inférieure à 0,01 ont été obtenues en analysant les réponses des questionnaires déjà traités au cours du chapitre 10, nous concentrons ici sur les 41 questions selon lesquelles nous avons croisé les trois catégories de notre échantillon (Cf. 10.4), nous donnons ci-dessous des exemples des corrélations dont la valeur *p* est moins de 0.5%.

Nous avons remarqué que le statut (dirigeant, enseignant, étudiant) est corrélé avec des questions telles que : la connaissance du CECR, la prise en compte du CECR, le multimédia, trouver des logiciels et didacticiels, les enseignants doivent appliquer l'expérience acquise des stages, avoir des sites pédagogiques qu'on consulte régulièrement (Cf. Tableau 65).

Statut	**Connaissance du CECR**	**Prise en compte du CECR**	**Le multimédia**	**Trouver des logiciels**	**Application de l'expérience**	**Avoir des sites pédagogiques**
	,539**	-,518**	,377**	,380**	,342**	,270**
	,000	,000	,000	,000	,001	,009
	94	94	94	94	94	94

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau 65: Statut vs certaines questions.

La connaissance du CECR est liée avec les questions portant sur : le statut, la prise en compte du CECR, la manière de naviguer, le multimédia, les sites pédagogiques qu'on consulte régulièrement, la connaissance de Moodle et le rôle des TIC. (Cf. Tableau 66)

La connaissance du CECR	Le statut	Prise en compte du CECR	La manière de navigation	Le multimédia	Avoir des sites pédagogiques	la connaissance de Moodle	le rôle des TIC
	,539**	-,926**	,302**	,382**	,319**	,346**	,284**
	,000	,000	,003	,000	,002	,001	,005
	94	94	94	94	94	94	94

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau 66: la connaissance du CECR vs autres questions.

La prise en compte du CECR dans l'enseignement est corrélée avec les questions telles que : le statut, la connaissance du CECR, le multimédia, avoir des sites pédagogiques qu'on consulte régulièrement, trouver des logiciels et didacticiels et proposer des sites.

La question que l'enseignant doit maîtriser les TIC est corrélée avec celles abordant : avoir un informaticien au département, le multimédia, l'adaptation de manière propre à nos apprenants, l'arrivée des CD/DVD et d'Internet, être intéressé par les TIC. Les résultats obtenus ici confirment ceux donnés dans le Tableau 31) dans lequel 91 personnes sur 94 sont pour.

La nécessité d'avoir un informaticien au département est corrélée avec les questions telles que : la maîtrise des TIC, le multimédia, l'adaptation de manière propre à nos apprenants, l'arrivée des CD/DVD et d'Internet et être intéressé par les TIC. Là encore, il y avait une accentuation forte des répondants sur la nécessité que l'enseignant ait de bonnes compétences en informatique et dans le cas contraire, de pouvoir bénéficier d'un bon soutien informatique et technique de l'université.

Les données de la possession de PC sont corrélées avec les questions telles que : le PC connecté à Internet, la manière de navigation, avoir des sites pédagogiques qu'on consulte régulièrement. Le tableau Tableau 32 et Tableau 61) donne les détails des réponses et des discussions portant sur la corrélation ci-dessus entre les différentes questions. La corrélation obtenue indique que la majorité des étudiants ont accès à Internet.

La notion concernant la manière de navigation est corrélée avec les données de la connaissance du CECR, la possession de PC et avoir des sites pédagogiques qu'on consulte régulièrement.

Les données du multimédia sont corrélées avec celles du statut, de la connaissance du CECR, de la prise en compte du CECR et d'avoir des sites pédagogiques qu'on consulte régulièrement. Dans cette question, 60 personnes sur 95 ont indiqué qu'ils ont entendu parler du multimédia dans l'éducation.

La question « Être favorable pour le multimédia » est corrélée avec des questions traitant la maîtrise des TIC, un informaticien au département, la possibilité de l'intégration du multimédia, l'adaptation de manière propre à nos apprenants, l'arrivée des CD/DVD et d'Internet, le système éducatif et être intéressé par les technologies.

Le sujet du « multimédia » est corrélé avec celui d'« être favorable pour le multimédia » 83 personnes sur 94 sont pour l'introduire dans le cadre de l'enseignement (Cf. Tableau 36).

Les résultats de l'adaptation de manière adaptée à nos apprenants sont corrélés avec ceux de la maitrise des TIC, de l'informaticien au département, de trouver des logiciels et didacticiels et du multimédia.

La variable « l'arrivée des CD/DVD et d'Internet » est corrélée avec quatre autres variables telles que : la maîtrise des TIC, un informaticien au département, le multimédia et être intéressé aux TIC par un coefficient de corrélation identique 0,393 et une valeur *p* 0.000. Cette corrélation (Cf. Tableau 67) montre clairement qu'il existe une forte volonté d'utiliser des méthodes récemment proposées en tant que nouveaux outils.

l'arrivée des CD/DVD et d'Internet	**La maitrise des TIC**	**un informaticien au département**	**le multimédia**	**être intéressé par les TIC**
	,393**	,393**	,393**	,393**
	,000	,000	,003	,000
	94	94	94	94

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau 67: La corrélation de l'arrivée des CD/DVD.

Les données de la question « Être intéressé par les TIC » sont corrélées avec celles des questions traitant: la maitrise des TIC, avoir un informaticien au département, l'arrivée des CD/DVD et d'Internet et le multimédia. L'intérêt pour l'application des technologies dans l'apprentissage est évident par la majorité des répondants (91 sur 94).

Comme indiqué ci-dessus, il semble y avoir une très forte corrélation entre les divers éléments dans les questionnaires conçus spécifiquement pour acquérir une certaine compréhension sur l'enseignement utilisant le multimédia français, ainsi que d'autres facteurs qui pourraient contribuer à une prestation efficace de la nouvelle méthodologie. Afin de mesurer la cohérence interne (Evrard et al., 2003) des questionnaires d'enquête, Alpha Cronbach a été employé. "*Cronbach's a can be used to measure the 'internal consistency' of how closely related a set of items are as a group (questions). A relatively high value of a is often used as evidence that the items measure an underlying construct*" (Field 2013; Binsardi and Green 2012).

Alpha de Cronbach peut être utilisé pour mesurer la «cohérence interne» et comment un ensemble d'éléments est étroitement lié en tant que groupe (questions). Une valeur relativement élevée d'Alpha de Cronbach est souvent utilisée comme preuve que les éléments mesurent une construction sous-jacente.

Lorsque toutes les questions ont été analysées, une valeur de 0,438 a été obtenue pour Alpha de Cronbach Cette valeur est considérée par les statisticiens comme faible et indique une faible cohérence interne. Cependant, si on enlève la variable (âge), la valeur CA augmente significativement à 0,661. La raison qui explique la faible valeur initiale de CA pourrait être due au fait que tous les participants ont convenu et ont donné la même réponse à la majorité des questions clés et donc le coefficient de corrélation était insignifiant. En enlevant encore des questions (relatives à la prise en compte du CECR et la connexion des PC) la valeur de CA a augmenté à 0,711 ce qui indique une bonne cohérence interne pour les 38 questions sur un total de 41 (Cf. Tableau 68).

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,438	,679	41
,711	**,713**	38

Tableau 68: Statistiques de fiabilité.

À l'aide du coefficient alpha de Cronbach (á), la fiabilité de notre enquête est testée en mesurant la consistance interne. Cette dernière montre la manière dont les questions d'une

même échelle sont reliées. Alpha de Cronbach doit être supérieur à 0.6 pour pouvoir confirmer la fiabilité des mesures de bonne consistance interne de l'échelle. Dans cette étude, pour l'échelle de mesure de l'intégration des TIC, Alpha est égale à 0.713. Cette valeur est supérieure à 0.6 cela signifie que notre échelle est très fiable. Par conséquent, selon les statisticiens, nous avons obtenu une cohérence interne satisfaisante pour cette échelle composée de 41 questions, à condition cependant d'éliminer quelques questions dont le coefficient est négatif.

10.6 L'expérimentation de la plateforme*

Les débuts se sont révélés très prometteurs et encourageants à parachever la première étape du projet. Ainsi, dès les entretiens passés et les questionnaires remplis par les décideurs, les enseignants et les étudiants, il a été possible de passer rapidement à l'étape suivante. Plusieurs cours de première et de deuxième année sur la page de chaque année ont été postés sur les pages correspondantes tel que mentionné auparavant.

Le 07 janvier 2014, les étudiants de première année ont été invités au centre informatique, comprenant des salles mieux équipées que les salles de cours de la faculté, afin de procéder au premier test de la plateforme Moodle hébergée sur le serveur de l'université de Mossoul. Ce test vise à apprendre aux étudiants à se servir de cette plateforme et à faire leurs premiers pas dans ce domaine. Les étudiants de deuxième année ont été conviés le 08 janvier 2014 à tester ce qui a été préparé et posté sur la plateforme au même centre.

10.7 La réflexion des étudiants

Nous avons préparé un deuxième questionnaire** comptant onze questions, les deux premières questions interrogent sur l'année et le sexe tandis que les neuf autres questions portent sur le cours effectué sur la plateforme. L'objectif de ce questionnaire est de connaître l'avis et la réaction des étudiants de première et de deuxième année que nous avons pris comme exemples dans nos premiers cours d'expérimentation.

Les questionnaires ont été distribués aux étudiants de première année après la séance de présentation et d'explication du cours auquel ils travaillent sur la plateforme. Dix-sept étudiants sur vingt participent au premier test. Le lendemain, nous avons fait la même chose avec les étudiants de deuxième année dont le nombre des participants est de quinze sur vingt comme détaillé dans le tableau (Cf. Tableau 69) qui suit :

Année	Masculin	Féminin	Nombre total
Étudiants de la première année	11	6	17
Étudiants de la deuxième année	4	11	15
Nombre d'étudiants	15	17	32

Tableau 69: Nombre et sexe étudiants- premier test.

* À consulter en annexe les photos prises pour les cours de l'expérimentation.

** À consulter en annexe 9 la copie du questionnaire dont le but est recueillir les avis des étudiants de première et deuxième année.

Trente et un étudiants sur trente-deux reconnaissent que la mise à disposition d'un laboratoire bien équipé en informatique dans l'enseignement du FLE les motive à bien apprendre et comprendre (Cf. Tableau 70). Cela démontre l'intérêt d'investir dans du matériel adapté au projet de développement des pratiques de l'enseignement.

Q.3 L'emploi d'un laboratoire	Effectifs	Pourcentage
Oui	31	96,9
Non	1	3,1
Total	32	100,0

Tableau 70: L'emploi d'un laboratoire.

Les chiffres et les pourcentages sont sensiblement les mêmes pour ceux qui s'expriment en faveur de cette innovation et de ce développement des pratiques dans l'enseignement du français en utilisant un espace numérique. (Cf. Tableau 71) Cela prouve que les étudiants sont également très sensibles à l'utilisation des équipements informatiques dans l'apprentissage.

Q.4 Favorable à cette rénovation	Effectifs	Pourcentage
Oui	31	96,9
Non	1	3,1
Total	32	100,0

Tableau 71: Favorable à cette innovation.

Douze étudiants affirment que la présentation du cours par rapport au cours habituel dans les salles du département de français est excellente ; treize étudiants sur trente-deux la trouvent très bonne ; six la considèrent comme bonne tandis qu'un seul étudiant pense qu'elle est assez bonne (Cf. Tableau 72). La majorité des étudiants confirment donc leur intérêt pour cette présentation du cours qui est différente du cours habituel et qui les motive davantage.

Q.5 Présentation du cours	Effectifs	Pourcentage
Excellent	12	37,5
Très bonne	13	40,6
Bonne	6	18,8
Assez bonne	1	3,1
Total	32	100,0

Tableau 72: Présentation du cours.

De nouveau, on retrouve le même nombre et le même pourcentage d'étudiants qui se prononcent pour la plateforme Moodle pour l'enseignement/apprentissage du français. Trente-et-un étudiants sur trente-deux sont pour, un seul étudiant est contre. (Cf. Tableau 73). La

majorité des étudiants expriment une forte motivation pour l'utilisation de la plateforme. Cette motivation est associée à l'envie d'intégrer les TIC dans leur apprentissage.

Q.6 Être favorable pour la plateforme	Effectifs	Pourcentage
Oui	31	96,9
Non	1	3,1
Total	32	100,0

Tableau 73: Être favorable pour la plateforme.

Douze étudiants portent un avis favorable sur la plateforme Moodle après le premier essai et estiment que l'usage de celle-ci est excellent, treize pensent qu'elle est très bonne, sept considèrent qu'elle est simple à utiliser, personne ne la trouve difficile à utiliser (Cf. Tableau 74). Ici, le résultat montre un intérêt pour un usage facile. La compréhension a été immédiate. La manipulation de la plateforme a été rapide en tant qu'usagers des équipements informatiques.

Q.7 Le premier essai	Effectifs	Pourcentage
Excellent	12	37,5
Très bonne	13	40,6
Simple à utiliser	7	21,9
Difficile à utiliser	0	00,0
Total	32	100,0

Tableau 74: Le premier essai.

Encore une fois, nous avons le même nombre et pourcentage d'étudiants qui pensent que cette activité changerait la manière d'apprendre le français et offrirait une nouvelle vision de l'apprentissage ; trente-et-un sur étudiants trente-deux sont pour, un seul étudiant pense le contraire. (Cf. Tableau 75). Le résultat montre une évolution significative des attentes des étudiants. Ils sont très sensibles aux technologies et considèrent normale leur intégration dans l'apprentissage du FLE.

Q.8 Changement de manière d'apprendre	Effectifs	Pourcentage
Oui	31	96,9
Non	1	3,1
Total	32	100,0

Tableau 75: Changement de manière d'apprendre.

Dix-neuf étudiants affirment que ce cours répond à beaucoup de leurs attentes et à ce qu'ils souhaitent en apprenant cette langue, huit choisissent l'option « très », cinq optent pour

« assez », aucun étudiant ne pense le contraire (Cf. Tableau 76). Ces résultats sont cohérents avec les résultats précédents. Ils prouvent une forte sensibilisation des étudiants à l'utilisation des TIC dans le département.

Q.9 Les attentes	Effectifs	Pourcentage
Beaucoup	19	59,4
Très	8	25,0
Assez	5	15,6
Pas assez	0	00,0
Total	32	100,0

Tableau 76: Les attentes.

Trente étudiants sur trente-deux espèrent que les autres cours du français seront présentés de la même façon et avec la même technique, mais deux étudiants seulement n'ont pas de telles attentes (Cf. Tableau 77). Les étudiants expriment ici leur envie de voir se généraliser ces pratiques aux autres cours.

Q.10 Les autres cours	Effectifs	Pourcentage
Oui	30	93,8
Non	2	6,3
Total	32	100,0

Tableau 77: Les autres cours.

Cinq questions sur neuf font consensus et récoltent le même nombre et le même pourcentage des suffrages, à savoir trente-et-un étudiants sur trente-deux. Ce nombre démontre que l'enseignant a réussi à bien présenter le cours et à appliquer la plateforme en français, mais un seul étudiant est contre. (Cf. Tableau 78). Les étudiants ont été satisfaits de la présentation et l'application par l'enseignant de la plateforme. C'est un point important qui montre la capacité de l'enseignant à convaincre les étudiants de l'utilité de cette plateforme.

Q.11 La présentation du cours	Effectifs	Pourcentage
Oui	31	96,9
Non	1	3,1
Total	32	100,0

Tableau 78: La présentation du cours.

Ce questionnaire d'onze questions nous a permis de constater que l'échantillon des étudiants qui a effectué ces tests d'expérimentations exprime le souhait de voir un tel projet être appliqué à l'université de Mossoul pour changer des pratiques qui prévalent depuis très longtemps sans modification apparente.

10.8 Conclusion

Durant l'étude et l'analyse des entretiens et des questionnaires effectués il est jugé judicieux de procéder à deux types d'analyse (qualitative et quantitative) dans la mesure où l'échantillon cité englobe différents rôles à l'université.

Les dirigeants de l'université affirment que l'intégration des TIC sera acceptée au sein du département de français si son application est possible selon les réponses recueillies auprès d'eux. L'ensemble des résultats collectés auprès des enseignants montrent leurs souhaits et leurs attentes pour développer les pratiques de l'enseignement de FLE au sein de l'université. De même, la plupart des étudiants interrogés se montrent favorables à l'intégration et à l'utilisation des TIC dans le cadre de l'enseignement. Ainsi, les données et les résultats que nous avons recueillis reflètent les attentes et besoins de faire un changement dans les méthodes.

Après l'analyse et la vérification des données de l'enquête, nous pouvons conclure que l'ensemble des questions des trois catégories pour l'échelle de mesure de l'intégration des TIC, dans cette étude, sont bien corrélées selon lesquelles nous trouvons que Alpha de Cronbach est égale à 0.713. Cette valeur est supérieure à 0.6 indiquant que notre échelle est très fiable. C'est-à-dire que cette valeur peut être utilisée dans des futures recherches.

Suite à l'enquête de terrain, les enseignants et les étudiants sont sensibilisés à l'idée de faire évoluer l'enseignement traditionnel vers un enseignement ayant recours aux TIC. Pour favoriser les conditions d'évolutions, ils sont demandeurs d'investissement en matériels qui constituent des pistes de changements dans notre contexte.

Chapitre 11 : Perspectives

Ayant analysé et traité les données obtenues via l'enquête de terrain, nous en avons extrait des lacunes, besoins et manques chez le public visé. Ainsi, un grand nombre de personnes enquêtées (60 sur 94) ne connaissent pas le CECR et n'ont aucune idée de ses critères et ses niveaux. C'est la raison pour laquelle elles ne le prennent en considération dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

En ce qui concerne l'utilisation des TIC, 22 personnes sur 94 ne les utilisent pas et 54 le font souvent, mais nous avons constaté que l'utilisation des 76 personnes ne se déroule pas de manière adéquate. Cette situation montre un besoin et une nécessité de préparation et de formation des enseignants et des étudiants avant d'appliquer ce projet dans notre contexte.

Les moyens et supports qui facilitent l'acquisition d'un bon niveau en langue ne sont pas employés par les enseignants, c'est ce qui est affirmé par la moitié des interrogés (42 personnes sur 94). Nous avons également remarqué qu'un grand nombre d'enquêtés (83 personnes sur 94) n'ont pas entendu parler de la plateforme Moodle.

11.1 Les recommandations

Suite à des résultats obtenus de cette étude dont le but est d'examiner la possibilité d'intégrer les TIC dans l'enseignement du FLE au département de français à l'université de Mossoul, nous avons jugé bon de citer ci-dessous des recommandations et des propositions qui pourront être prises en compte.

Les recommandations apportées par cette étude se basent sur une approche au niveau politique, c'est-à-dire au niveau macro. Il s'agit de mener une action de sensibilisation pour une politique volontariste d'investissements importants en moyens (équipements, matériels) afin d'entreprendre le changement dans les établissements de façon à ce que le pays s'engage dans les TIC et leur utilisation dans l'enseignement/apprentissage des langues dont le français.

1- Les deux ministères celui de l'éducation et celui de l'enseignement supérieur doivent s'intéresser aux méthodes d'enseignement de manière à encourager les enseignants et les apprenants à l'utilisation du système de gestion de e-learning.

2- Demander aux dirigeants de l'université d'équiper les salles de cours en fournissant des ordinateurs, des tableaux blancs interactifs et outils multimédia.

3- Les recommandations faites au niveau macro sur les investissements, auront des répercussions au niveau méso, autrement dit, l'installation de matériels techniques dans les salles de cours nécessitera des actions de maintenance. Lorsqu'un laboratoire ou des salles seront équipées, un technicien veillera à faire la maintenance régulière des ordinateurs et des outils multimédia de façon à permettre un bon déroulement des cours sans aucune contrainte.

4- Dans notre projet de changement des pratiques, la connexion des salles de cours/laboratoires de langues à Internet répondra aux attentes exprimées par les personnes interrogées. De plus, notre recommandation au sein des universités est d'assurer le service Internet à haut débit.

5- Sur la politique financière prévue au niveau macro, les investissements porteront sur la formation continue des professeurs ; celle-ci représente une conséquence directe au niveau méso puisque les enseignants seront amener à concevoir leurs cours afin que ces derniers soient postés d'une manière adaptée sur la plateforme pédagogique.

6- La formation sur la façon de travailler avec le système de gestion e-learning sera prévue auprès du corps enseignant et des étudiants.

7- Le système de gestion de l'e-learning représenté par la plateforme Moodle sera mis à jour de manière permanente.

8- Nous encourageons les universités à faciliter les procédures d'accès à Internet du domicile des enseignants et des étudiants, par exemple en favorisant la réduction des abonnements.

9- Nous encourageons également les enseignants et les étudiants à une bonne utilisation de la plateforme de façon à permettre une progression et une amélioration des connaissances qu'offrent les TIC.

10- Suite aux facteurs déjà cités comme le problème de la disponibilité durable de l'électricité depuis 2003 ainsi que de la maîtrise de la technologie, l'installation de générateurs constituent une solution de secours en cas de rupture du courant électrique pendant les cours de l'e-learning sur la plateforme.

11.2 Les propositions

Bien qu'une recherche réponde à certaines questions, elle peut également ouvrir un chemin pour d'autres problèmes qui doivent être étudiés par la suite. Nous avons étudié la possibilité de changer des pratiques des enseignants et d'intégrer les TIC dans l'enseignement du FLE à l'université de Mossoul. Cependant, nous n'avons pas tout traité dans cette étude, c'est pourquoi nous donnons ci-dessous des propositions qui peuvent être étudiées par la suite.

Nous considérons souhaitable de voir cette étude complétée et suivie en traitant divers sujets auxquels nous n'avons pas attribué un espace suffisant. Il serait utile d'aborder, par exemple, « numériser le manuel du FLE utilisé en Irak est une possibilité pour faciliter l'enseignement/apprentissage » dans des études plus approfondies afin de répondre aux attentes et intérêts des enseignants et étudiants.

Il est très important de compléter ce travail par une étude minutieuse traitant l'évaluation des étudiants de l'université de Mossoul qui utilisent la plateforme Moodle et proposer une manière à partir de laquelle l'apprenant serait noté.

Une étude sur des supports pédagogiques qui sont déjà identifiés et utilisés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage est utile pour voir quels sont les ajouts potentiels apportés récemment.

Nous pourrons mener des études spécifiques sur des logiciels, des didacticiels et des sites de type pédagogique qui pourraient être hébergés sur la plateforme Moodle et/ou être employés dans notre contexte pour une utilisation pertinente.

Nous proposons une utilisation efficace et importante de l'ordinateur dans les domaines de l'EAO et didactique des langues, qui permettent un enseignement/apprentissage de bonne qualité.

Nous repèrerons, dans des études, les conditions empêchant l'enchaînement des cours dans le but d'apporter des solutions efficaces en prenant l'exemple de Mossoul.

11.3 Le cahier des charges du dispositif de l'université de Mossoul

Les résultats et les réponses recueillis grâce aux entretiens effectués auprès des dirigeants de l'université de Mossoul où nous voulons appliquer le dispositif nous ont montré que ces dirigeants le soutiendraient. Cependant, un cahier des charges permettrait de formaliser et de préciser les besoins en les expliquant aux personnes concernées : il déterminerait le contenu, ses spécificités et les délais d'application envisagés.

11.3.1 Le projet

Le projet que nous devons appliquer au sein de l'université de Mossoul dont le but est d'intégrer les TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE devrait changer les pratiques de 17 enseignants. Dans cette optique de changement pédagogique, nous pensons utile d'utiliser la plateforme Moodle. En effet, en Irak, cet outil pédagogique constituerait un moyen efficace pour changer des pratiques d'enseignement/apprentissage de la langue française encore traditionnelles. Étant donné l'ancrage de l'enseignement des langues au niveau des pratiques traditionnelles, l'arrivée d'un dispositif innovant tel que l'utilisation de la plateforme représente un développement dynamique dans notre contexte. Ce dispositif remet en question les méthodes d'enseignement.

Ce changement nécessite la mise en place de nouveaux canaux d'interaction afin d'assurer un contact régulier entre les enseignants et les étudiants. Nous avons remarqué que l'utilisation fréquente des réseaux sociaux et des moyens de communication et d'informations dans la vie quotidienne offrait un environnement favorable à l'utilisation d'une plateforme pour l'apprentissage du français.

Le cahier des charges fonctionnel est une solution pour faciliter la tâche de la gestion de la plateforme Moodle. Il s'adresse aux responsables de projets, aux enseignants et à tous ceux qui veulent travailler avec ce logiciel. Ce cahier des charges présente les modules indispensables à l'utilisation de cette plateforme d'enseignement/apprentissage.

Notre cahier des charges détermine le public, le projet, les modalités de sa réalisation, ses objectifs, ses atouts pédagogiques, les fonctionnalités de la plateforme et les impératifs à prendre en considération afin de changer et perfectionner les méthodes et les moyens d'enseignement.

11.3.1.1 Le public ciblé

Dans un premier temps, le projet est destiné aux étudiants des quatre années de licence du département de français de la faculté des Lettres à l'université de Mossoul. La plateforme Moodle sera accessible aux étudiants de tous niveaux qu'ils soient inscrits aux cours du matin ou aux cours du soir, c'est-à-dire à près de 200 étudiants. Cette plateforme se présente comme un moyen d'enseigner, d'apprendre, d'échanger, de partager des connaissances, des informations et des idées entre les membres inscrits. Elle assure donc la fonction de canal de partage de cours, d'activités et de tout contenu administratif relatif aux cours entre les membres.

Dans un deuxième temps, en fonction des besoins et des impératifs pédagogiques, une évolution de la plateforme serait envisageable. Les étudiants du diplôme et du master pourront en profiter également si leurs professeurs sont en mesure de poster les cours sur la plateforme et de les exploiter via cette plateforme.

Ensuite, nous espérons que ce projet s'étendra à d'autres départements de langue de la faculté des Lettres, voire aux départements de langue française d'autres universités irakiennes.

Par ailleurs, certaines informations comme la rubrique de l'actualité et l'agenda peuvent être affichées publiquement. Cela permettrait de mieux faire connaître la plateforme Moodle du département, tout en veillant à ce que la plateforme ait des ressources et des services uniquement réservés à ses membres.

11.3.1.2 Les besoins du changement

Nous devons justifier le besoin du département de français et de ses étudiants d'introduire cet outil. Nous réalisons néanmoins qu'il y aura d'éventuelles contraintes qui pourraient être imposées lors de l'application du projet.

Enseigner avec les TIC nous amène à nous éloigner des anciennes méthodes d'enseignement pour privilégier des méthodes novatrices et surtout plus motivantes pour l'apprenant qui aura un rôle actif à jouer. De fait, les TIC fournissent un environnement technologique qui facilite la transmission de l'information et la recherche de nouvelles informations afin de permettre une meilleure insertion socioprofessionnelle des étudiants.

Les atouts de cette plateforme répondent aux besoins des étudiants qui souhaitent apprendre de manière innovante et motivante comme ils l'ont exprimé dans le questionnaire.

Les besoins exprimés des enseignants et ceux des étudiants coïncident et donc cette mise en œuvre est souhaitable et possible. À cet effet, et à condition d'avoir une certaine maîtrise de l'outil informatique, l'emploi des TIC les aiderait à enrichir leurs connaissances, les cours et les idées de façon simple, en adéquation avec les capacités de chaque apprenant. Ce dernier pourrait gagner en efficacité dans la réalisation des tâches, des missions et des activités. Les TIC offrent une multiplicité de moyens pour accéder à l'information, en plus des moyens traditionnels que sont les manuels, les encyclopédies, etc. Les étudiants veulent se trouver dans une situation dans laquelle ils apprennent facilement, aisément et dynamiquement.

Malgré ses avantages, l'utilisation de la plateforme présente certaines contraintes. Nous avons expliqué qu'un manuel intitulé *Alors ?* est imposé aux enseignants par le MESRS. Le contenu de ce manuel de trois niveaux doit être enseigné pendant les trois ans de licence. La plupart des professeurs sont habitués à enseigner dans une salle de cours où il n'y a aucun outil ou support technologique facilitant l'apprentissage. De plus, la durée de la séance étant seulement d'une heure, le contenu proposé reste limité par le temps. C'est l'occasion de dire que la plateforme permet un gain en exposition : elle est accessible à tout moment de jour comme de nuit, et en tout lieu, pas seulement sur la faculté.

Quant aux étudiants, nous constatons qu'ils se trouvent dans un contexte qui ne leur permet pas de bien apprendre. Les salles de cours ne sont pas bien équipées ; il n'y a que les bancs et le tableau. Dans la première partie, nous avons expliqué que, de la première à la quatrième année, les étudiants suivent de 20 à 22 heures de cours par semaine, matières secondaires incluses. Cependant, nous avons également mentionné que le manque de matériel et les équipements technologiques constituent un des obstacles au développement du projet en question.

11.3.1.3 Le scénario pédagogique

Nous avons défini le projet qui s'adresse aux étudiants du département de français, il nous faut également présenter les stratégies pédagogiques qui ont une influence sur les éléments que nous allons détailler ci-dessous.

Une plateforme de LMS (Learning Management System) comprend plusieurs modules et fonctionnalités. Nous montrerons certaines fonctionnalités qui doivent être activées dans notre premier parcours. Nous choisirons ensuite des modules de formation qui permettent aux étudiants d'apprendre de manière simple et souple. Nous parlerons des choix des contenus

(les contenus d'e-learning se divisent en deux catégories avec une possibilité d'utiliser les deux catégories) que nous déposerons sur la plateforme. Quant à la gestion de l'infrastructure, des membres, des cours et des ressources, elle sera à expliquer clairement.

La première catégorie concerne les contenus synchrones qui nécessitent la connexion de l'apprenant et de l'enseignant en tant que formateur à la plateforme en même temps. Une communication peut être établie par chat et par vidéoconférence. Quant à la deuxième catégorie, elle concerne les contenus asynchrones. L'apprenant peut accéder à ce type de contenus à tout moment sans avoir besoin de l'enseignant. Il peut consulter, lire, mettre en pause et répéter sa séquence d'apprentissage. La communication établie entre l'apprenant et l'enseignant se fait asynchroniquement via le forum et la messagerie.

Un accompagnement de formation appelé présentiel exige que l'apprenant et l'enseignant se trouvent dans une même salle, contrairement à l'accompagnement à distance qui ne nécessite pas la présence de l'enseignant. La formation en présentiel va de pair avec celle à distance pour assurer une bonne formation.

11.4 Le fonctionnement

La plateforme se conforme au mode de fonctionnement défini par les statuts. Un rapport est donc établi entre la plateforme et ses utilisateurs. Tous ces utilisateurs bénéficient d'un identifiant d'accès personnel à la plateforme et d'un mot de passe. Les membres de la plateforme sont l'administrateur, les enseignants et les étudiants. L'utilisateur n'a besoin que d'un seul compte pour tout le serveur. Ce compte peut lui permettre différentes manipulations.

L'administrateur est responsable de la plateforme et de son service. La responsabilité de l'administrateur recouvre la structure de la plateforme, la création de pages, des catégories, la gestion des abonnés, la gestion et la modération des articles et des commentaires, le listage des liens et la création des groupes de travail.

Les enseignants peuvent poster directement leurs cours ainsi que les activités qu'ils veulent proposer aux étudiants. Une modération peut se faire *a posteriori*. Les responsables de cours ont le droit de créer des cours et d'enseigner sur la plateforme.

En ce qui concerne les étudiants, ils peuvent créer eux-mêmes leurs comptes. Les adresses de courriel sont vérifiées par confirmation. Ils peuvent écrire des articles qui devront être validés par l'administrateur de la plateforme avant leur parution sur le site. Ils participent aux Forums et aux Groupes de travail et publient des commentaires.

11.4.1 Les fonctions

Selon le concept d'un LMS (Learning Management System), il est souvent modulaire. Les différents modules peuvent être activés ou désactivés à la demande. Les fonctionnalités identifiées par les apprenants et les enseignants en tant que formateurs doivent être énumérées dans notre cahier des charges parce que cette liste est utile à la fois lors du choix de la plateforme technique et lors de sa configuration.

11.4.1.1 La gestion des membres

Tous les membres qui s'inscrivent à une formation proposée par la plateforme se verront attribuer un statut (administrateur, enseignant, étudiant). Chaque utilisateur obtient un code d'accès et un mot de passe qui lui permettront d'accéder aux contenus. En cas d'oubli du mot de passe, celui-ci lui est renvoyé par courriel après identification. De même, chaque membre, quel que soit son statut, dispose d'un espace personnel dans lequel il a notamment une fiche profil.

11.4.1.2 La gestion des cours

L'administrateur ou l'enseignant organise les cours en catégories. Les cours qui sont postés en différents formats (Word, PDF, Powerpoint, vidéo, son) peuvent être compressés dans un fichier zip. L'enseignant peut contrôler tous les réglages de son cours. Il peut même en interdire l'accès aux autres enseignants. Il a la possibilité de choisir des activités variées pour les cours : devoirs, tests, ressources, forums, sondages. Les activités que l'enseignant propose peuvent être enregistrées et suivies. Il peut également consulter ses rapports d'activité, disponibles sous forme de graphiques et d'historiques détaillés pour chaque module. Il peut par exemple connaitre les informations sur ses accès ou encore sur la fréquence et la durée de ses connexions. Chaque étudiant a aussi un historique qui détaille ses actions, y compris le partage de messages sur les forums.

11.4.1.3 La gestion des ressources

Un moteur de recherche permet d'accéder aux informations et aux données déposées sur la plateforme. L'accès à ses informations se fait via la rubrique « catégories par mot-clé ». Des ressources variées (en format Word, PDF, Powerpoint, animations Flash, séquences vidéo, sons, etc.) comme des articles, des dossiers, des fiches, des index ou encore des documents à télécharger peuvent être déposés sur la plateforme qui est considérée comme un

site documentaire. De même, les ressources qui existent sur le web peuvent être liées dans l'interface du cours.

11.4.1.4 Les tests et l'évaluation

La plateforme assure un module qui permet aux formateurs et aux enseignants de faire des tests. Ils peuvent proposer des tests selon le niveau et la matière. Les membres de plateforme en tant qu'étudiants sont autorisés à accéder aux tests selon un temps défini. Ces tests ne sont pas ouverts tout le temps et c'est l'administrateur qui peut préciser la durée de leur publication. Les questions des tests peuvent être importées à partir de fichiers textes. Tout comme, pour éviter la fraude, les questions et les réponses des tests peuvent être mélangées aléatoirement, avec la possibilité de les réutiliser.

Les questions que les enseignants proposent aux étudiants peuvent être de divers types : des questions vrai/faux, des questions à choix multiples permettant les réponses uniques ou multiples, des questions auxquelles il faut répondre par mots ou des phrases, des questions aléatoires, des questions d'appariement, etc. C'est à l'enseignant d'autoriser l'étudiant à tenter le test plusieurs fois.

Les examens et les évaluations jouent un rôle primordial dans l'évaluation des étudiants et dans leur classement. Les étudiants qui réalisent une telle activité peuvent être évalués selon leurs réponses et le feedback que l'enseignant choisit.

11.5 L'accès à la plateforme Moodle

Nous avons déjà mentionné que l'accès à la plateforme se fait grâce à un identifiant et un mot de passe attribués aux membres au moment de leur inscription. Pour ce faire, une connexion Internet est nécessaire. Il est par ailleurs recommandé de proposer une interface de plateforme attractive, ergonomique et facile à utiliser pour faciliter et optimiser la navigation des membres.

11.5.1 Le droit d'accès

Les personnes ayant obtenu un identifiant et un mot de passe ont le droit d'accéder à la plateforme. Il est à signaler qu'une plateforme d'e-learning peut être accessible à tout utilisateur, qu'il ait le statut de membre ou d'invité, mais il y a des cours et des formations dont l'accès est restreint.

11.5.2 Les lieux d’accès

En général, l’utilisation et le recours à la plateforme sont accessibles à partir des postes de travail de l’université. Cependant, les membres peuvent également y accéder en utilisant leurs ordinateurs, depuis chez eux. À noter que l’université doit néanmoins sécuriser le réseau pour que l’accès au réseau ne soit pas possible de l’extérieur.

11.6 Quelques contraintes

Nous devons mentionner que les ressources humaines et matérielles sont des éléments contraignants dans le contexte irakien. En effet, la réalisation de ce projet exige que les salles de cours soient bien équipées et qu’il y ait un informaticien ou un technicien chargé de la maintenance, du support technique, de la formation informatique mais aussi des améliorations à apporter au projet.

À l’université de Mossoul, il n’est pas facile d’envisager des achats de matériels, de logiciels ou encore d’équipements techniques, c’est pourquoi nous nous efforçons de réaliser ce projet avec un minimum de dépenses. Nous savons bien que l'utilisation d'un logiciel implique des coûts pour l'acquisition du logiciel et de l'hébergement. Nous essayons donc de ne pas demander des services payants pour éviter des coûts supplémentaires. Pour ce faire, la plateforme est hébergée sur le serveur de l’université gratuitement où des informaticiens compétents peuvent aider à sa maintenance.

Une autre contrainte est à prendre en considération, celle du manque ou de l’absence de maîtrise de l’outil informatique par certains utilisateurs. C’est pourquoi les enseignants et les étudiants ayant besoin d’acquérir des connaissances informatiques et d’être initié aux TIC sont formés et préparés à l’utilisation de ce service. Ils pourront ainsi profiter d’un enseignement du FLE plus attractif et plus dynamique.

Ces formations nécessitent d’être budgétées et d’obtenir l’accord des décideurs. Obtenir un tel accord ne peut pas se faire sans un plan de formation défini. Les liens entre les niveaux micro et macro s’effectuent par le biais d’une définition de projet et d’étapes à réaliser.

11.7 Conclusion

Ce travail a pour vocation de mettre l'accent sur l'utilité d'un dispositif innovant dans notre enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et ici, en l'occurrence, du français. L'étude précise progressivement cette utilité dans le cadre de l'évolution des modes d'enseignement dans le monde qui s'imprègnent des technologies de l'information et de la communication. Pour être en phase avec ce développement, et assurer conjointement, dans le contexte irakien, le recours aux plateformes, le dispositif se devait d'appréhender « le processus d'appropriation sociale » devant tenir compte de trois niveaux d'intervention, macro, méso et micro pour initier le changement (Cf. Schéma 9).

Il fallait donc considérer l'intérêt, au cours de notre recherche, d'un dispositif qui d'une part permettrait de faire progresser significativement l'apprentissage de la langue et encourager sa pratique par les apprenants, comparativement au cours "traditionnel" et trop focalisé dans nos écoles sur les aspects grammaticaux au détriment d'autres approches, et d'autre part qui serait validé par les acteurs eux-mêmes, autrement dit les enseignants et les étudiants.

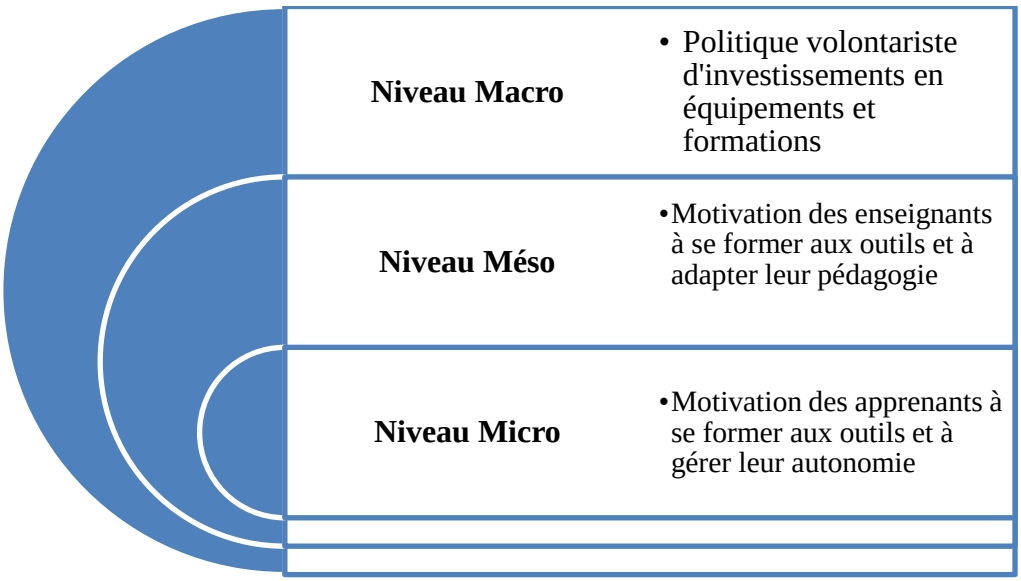


Schéma 9 : Notre modèle des trois niveaux macro, méso et micro.

L'enquête de terrain, établie dans ce sens, devait permettre d'évaluer au niveau micro, c'est-à-dire sur le plan individuel, celui de l'apprenant, sa réaction face au projet d'installation du dispositif puis d'analyser au niveau méso, c'est-à-dire sur le plan de l'interactivité entre les acteurs (apprenants et enseignants) comment le dispositif serait apprécié et comment il

induirait un questionnement sur l'échange dans notre contexte. L'étude sur ces deux niveaux montre alors comment le dispositif génère de nouvelles approches liées entre elles : l'utilisation technique individuelle des TIC positionne l'individu dans un autre rapport à l'autre. Enfin, la validation des acteurs à l'utilisation d'une plateforme entraine dans ce cas une réflexion engagée au niveau macro puisque l'innovation s'accompagne d'équipements en matériels : l'investissement financier étant du ressort des décideurs, au sommet hiérarchique.

Les recommandations apportées à l'issue de cette étude se construisent donc sur les bases d'une réflexion macro-sociale, et donc d'une politique gouvernementale volontariste pour initier le changement dans les écoles et les universités afin que le pays s'engage dans les TIC et leur utilisation dans l'enseignement/apprentissage des langues dont le français. Il s'agit alors par notre travail de recherche de sensibiliser les ministères à l'investissement massif en équipements pour répondre aux nouvelles attentes révélées aux niveaux méso et micro-social. Puis ces dernières nous amènent à considérer qu'un tel engagement du pays aura pour conséquence un besoin très important de formation tant des enseignants que des apprenants pour maîtriser ces nouveaux outils. Les enseignants devront adapter leur programme d'enseignement aux TIC ainsi que la manière de les mettre en application, les étudiants, outre leur besoin d'être initier à l’utilisation des moyens, devront aussi être préparés à plus d'autonomie. Dans ce contexte, la formation représentera elle-même l'un des axes budgétaires fondamentaux, sans oublier l'accès à la micro-informatique pour tous, afin que chacun accède facilement à l'Internet.

Conclusion générale

Si le développement des nouvelles technologies s'effectue sur une majorité de domaines dans le monde, dont l'enseignement des langues, il reste cependant encore limité en Irak malgré une incursion visible. C'est ce constat, dans un contexte de mondialisation des échanges, qui montre la nécessité pour le pays de se mobiliser pour être en phase avec son époque et considérer désormais l'importance d'une intégration de nouveaux outils éducatifs initiés par les TIC. Les méthodes et les outils d'enseignement des langues doivent se perfectionner en Irak pour mieux répondre aux exigences d'un monde moderne. Les élèves et étudiants irakiens pourraient être sensibilisés au caractère innovant de ces technologies et y découvrir l'intérêt d'un enseignement interactif. Une telle intégration apporterait une certaine dynamique à l'action éducative et scientifique des milieux scolaires et universitaires irakiens, très affectés par les évènements politiques et sociaux du pays - notamment l'embargo vécu entre 1980 et 2003 mais aussi la guerre - dont il est important de souligner qu'ils ont isolé et privé l'Irak d'un accès normal à ces nouvelles technologies et leur utilisation. Si les chercheurs irakiens prennent progressivement connaissance de son évolution, le développement de l'informatique quant à lui demeure encore insuffisant dans le pays et des progrès conséquents sont encore à faire à ce niveau. L'usage des TIC dans les cours reste dérisoire et les enseignants ne les maîtrisent pas au point de les appliquer à un enseignement complet et de pouvoir les exploiter efficacement auprès des apprenants.

Internet investit peu à peu les foyers permettant au public de s'informer sur des sujets variés. La jeune génération montre sa capacité à utiliser l'ordinateur comme moyen d'information. La population exprime de ce fait une réponse positive à l'évolution numérique, sensibilisant ainsi le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et le ministère de l'Éducation irakiens à s'intéresser à ce nouveau média afin d'entretenir des liens avec le milieu éducatif. Différentes initiatives, à succès variables, montrent cette sensibilisation à l’intégration des TIC. Si le projet de mise en place de l'e-learning sur la période de 2008 à 2013 n'apporte pas de résultats probants - l'absence de publication sur ce sujet depuis 2011 révélant que les objectifs définis n'aient pas fait l'objet d'un suivi concret de sa mise en application -, en revanche le tableau blanc numérique fait son apparition dans

certains établissements et l'école d'Al-Resala pour filles à Bagdad, par exemple, inaugure sa première classe intelligente.

C'est donc dans un contexte d'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, (en mesure d'engendrer de nouvelles pistes pédagogiques motivantes pour améliorer tant la compréhension orale que l'expression écrite), que la problématique de notre thèse fut de nous positionner sur un moyen technique, celui de la plateforme, comme étant un outil susceptible de motiver les enseignants et les apprenants et de voir si sa mise en application pouvait être positivement concluante. Cette recherche s'avérait intéressante à mener sur l'enseignement du FLE pour plusieurs raisons : tout d'abord parce que le français, parmi les langues étrangères enseignées dans le pays, occupe immédiatement la deuxième place après l'anglais - l'arabe et le kurde constituant les langues officielles de l'Irak. Ensuite, l'enseignement de la langue française ne génère toujours pas beaucoup d'enthousiasme auprès des élèves et des étudiants car elle est considérée comme une langue difficile et qu'elle conserve une empreinte culturelle élevée a priori réservée aux élites. Son attractivité demeure faible malgré ce cliché élitiste que le service culturel français de l'ambassade de France s'évertue à amoindrir, à la fois par sa présence, ses missions d'information et aussi les aides qui peuvent être accordées dans différents domaines où la pratique de la langue semble valorisée. Par ailleurs, les étudiants inscrits auprès du département de français manquent de motivation pour apprendre cette langue car le diplôme obtenu est moins demandé sur le marché de l'emploi par rapport aux diplômes d'autres formations. Aucun cursus n'est intégralement enseigné en français, les matières secondaires étant apprises en arabe et anglais. Les évaluations ne s'effectuent pas selon les six niveaux du CECR, les étudiants n'étant évalués que selon une note de réussite. Enfin la formation des enseignants est jugée insatisfaisante tout comme l'équipement des salles de cours ainsi que les manuels pédagogiques imposés dans un souci d'harmonisation mais ne laissant en réalité aucune marge de manœuvre à la liberté de choix. Aussi, nous étant référé à Grosbois (2012) pour vérifier si l'emploi des TIC dans l'enseignement du FLE permettrait une motivation plus affirmée à l'apprentissage de la langue en donnant aux apprenants des supports complémentaires aux outils habituellement utilisés dans le système universitaire irakien, nous avons tenté de considérer l'effet susceptible de se produire sur le niveau des étudiants grâce à l'augmentation significative des contacts directs avec la langue française, obtenus soit à la maison, soit à l'université.

Mais aussi le développement des TIC implique de nouvelles compétences chez les enseignants, et notamment la nécessité pour eux de revoir leurs méthodes d'enseignement ; ce développement doit aussi implicitement leur permettre de choisir les stratégies adaptées à leur environnement et à leur statut sur leur lieu de travail. Nous nous sommes donc appuyés sur l'idée de Beacco (2009) d'une « réorganisation des cursus des départements français dans les universités irakiennes » comme étant une « réponse nécessaire » à l'intégration des TIC, pour considérer comme étant essentiels les échanges avec les établissements internationaux. Rappelant que l'apprentissage des langues est devenu capital dans un monde qui accroît son développement et sa communication grâce à la révolution numérique, nous avons souligné la prise de conscience des besoins linguistiques en Irak et la politique d'encouragement du pays à communiquer avec les universités étrangères pour permettre au système éducatif irakien de faire évoluer ses pratiques, moderniser son enseignement/apprentissage et relever ces défis.

En conséquence, notre recherche devait également évoquer et prendre en compte les contraintes matérielles au développement des TIC dans les établissements d'enseignement irakiens : l'état des lieux montrant l'insuffisance des équipements informatiques et multimédia disponibles, de même qu'une fiabilité discutable des accès à l'Internet pour pouvoir assurer convenablement les communications entre tous les acteurs éducatifs ainsi qu'avec les milieux institutionnels ; à ce déficit matériel s'ajoutant un manque de qualification pour prendre en charge de telles innovations. Dans ce cadre nous avons considéré pour notre étude, l'université de Mossoul comme étant un terrain expérimental adéquat pour déterminer comment les enseignants et les étudiants pourraient bénéficier et s'approprier de tels matériels afin que la construction d'un projet d'enseignement FLE, bâti avec l'appui des TIC, soit efficace. L'université de Mossoul réunissait en effet des conditions intéressantes telles qu'un corps enseignant moins important par rapport aux universités de Bagdad et d'Al-Mustansiriyah - donc plus accessible et moins contraignant pour l'ensemble du test -, une possibilité pour les enseignants d'être formés ou de suivre des stages, avec l'appui possible du service culturel français, puis le niveau en français des étudiants qui indiquait des faiblesses par manque d'intérêt, et un décalage apparent entre l'apprentissage en vigueur et les exigences ultérieures des milieux professionnels. D'autre part, les manuels et moyens mis à disposition des enseignants et des étudiants ne leur permettaient pas d'exploiter facilement les TIC.

Par ailleurs, objectivement, l'enseignement des langues en Irak étant focalisé sur les méthodes traditionnelles de l'apprentissage par cœur ainsi que sur la connaissance de la grammaire, cela en lien avec l'évaluation, il était nécessaire pour notre travail de recherche de nous concentrer sur la didactique des langues, d'en aborder les notions théoriques dont la description des modalités d'enseignement/apprentissage, cela dans un but de sensibilisation qui permettrait de mieux considérer la conduite des changements pédagogiques liés à leur intégration, celles-ci accordant une attention plus soutenue aux méthodologies dites "actives" telles que les méthodologies audio-visuelle et audio-orale. C'est ainsi que, sur le plan didactique, nous avons pu mettre en évidence l'importance du développement de la pensée pour les méthodes d'enseignement répondant aux besoins de compétences et d'exigences actuelles. La perspective actionnelle constituant une nouvelle configuration didactique conforme aux besoins linguistiques pour l'apprentissage de langues étrangères, avec comme avantage principal la conciliation du quotidien et la motivation des apprenants grâce à l'exploitation de nouveaux supports techniques et de mises en situations proches de la vie réelle, il nous a paru opportun de mettre en place une plateforme d'apprentissage avec de nombreuses fonctionnalités afin de passer d'une approche traditionnelle à une approche socioconstructiviste ou l'apprenant en quelque sorte « acteur social » valorise ses capacités à apprendre pour pouvoir mieux comprendre, voire s'intégrer et s'adapter à la société et à la culture du pays dont il apprend la langue.

En outre, cette recherche didactique nous a permis de nous pencher sur ce que les psychologues nomment « apprentissage par consultation », comme étant la nouvelle façon de s'informer issue de l'utilisation des technologies numériques, c'est-à-dire que l'apprenant choisit sa manière de s'informer. Elle modifie les profils des apprenants qui deviennent multidimensionnels en acquérant des connaissances grâce aux liens de l'hypertexte, voire multisensoriels en observant, traitant, changeant des données, testant des hypothèses. Le recours aux TIC constitue par ce fait de nouveaux chalenges pour les pédagogues qui ont alors besoin d'adapter leur pratique professionnelle face à des interactions sociales qui ne sont plus limitées ni dans le temps ni dans l'espace. Les implications tant des enseignants que des apprenants entrent dans une dimension beaucoup plus large, avec l'idée d'une perspective d'enseignement à distance par exemple que peut suggérer l'apparition de ces nouveaux systèmes. Aussi cette diversité nécessite l'acquisition d'une certaine maîtrise qui conditionne la valeur ajoutée à l'enseignement/apprentissage. Elle peut être procurée par le caractère

efficient des échanges collaboratifs entre spécialistes de l'informatique et didacticiens des langues.

De même, durant notre travail, nous avons déterminé l'importance de la flexibilité apportée par l'e-learning ainsi que les nouvelles stratégies de formation que ce nouveau moyen d'apprentissage suscite comparativement aux schémas traditionnels. Les cours mis en ligne peuvent toucher un public plus large : l'amélioration des compétences linguistiques des salariés dans les entreprises tout comme la possibilité d'atteindre des apprenants éloignés des centres de formation viennent enrichir le champ d'action. En cela l'innovation repose sur le développement des plateformes qui offrent à la fois un dispositif de soutien au présentiel et un fonctionnement en ligne qui favorise l'autonomisation. Leur développement futur redéfinira la carte universitaire internationale et contribuera à des partenariats naissants.

En ce sens, l'installation de la plateforme Moodle sur le serveur de l'université de Mossoul dans le cadre de notre test fut déjà une source de progrès tant pour les enseignants que pour les étudiants qui s'habituèrent à son utilisation. La maîtrise progressive de l'outil entrait aussi dans les objectifs visant au fil du temps une utilisation efficace. Notre enquête terrain, l'expérimentation du dispositif puis son analyse furent réalisées sur le principe d'une recherche-action « dialectique et circulaire » inspirée de Resweber, (op.cit.: 16) proposant des interprétations provisoires en mesure d'être revues, tenant compte des investissements consacrés sur le plan pratique puisque les méthodes, moyens et manières d'enseigner et d'apprendre le français comme langue étrangère au département des langues s'avéraient modestes. Par ailleurs, notre recherche-action s'inspirait aussi du paradigme du pragmatisme selon Roy et Prévost (2013) dont le concept se concentre sur l'action qui permet de générer des connaissances scientifiques. Concrètement, après nous être documentés et avoir recueilli un volume de données, nous avons fait fonctionner la plateforme sur le principe de cours postés, construits et consultés permettant l'interactivité progressive entre les acteurs, collègues, responsables, enseignants et étudiants, tout en variant les ressources afin de favoriser cette nouvelle approche pédagogique et permettre aux utilisateurs de sortir du schéma de cours traditionnel (Alassaf, 2016). Si le français fut la langue principale utilisé lors de l'enquête, les trois langues, arabe, anglais et français furent aussi présentes lors des entretiens auprès des décideurs selon leurs possibilités dans l'échange. La recherche-action dura trois mois et concerna un échantillon représentatif de quatre-vingt-quatorze personnes âgées de 18 à 65 ans. À l'issue de cette expérience, et après avoir utilisé l'Alpha de Cronbach

pour vérifier la fiabilité de notre échelle de mesure appliquée à l'analyse des différents types de réponses obtenus sur nos questionnaires, la bonne corrélation obtenue entre les informations que nous avions voulues à la fois qualitatives et quantitatives nous a permis de confirmer le sentiment des différents utilisateurs sur l'intégration d'une plateforme au sein de l'université : les données et résultats recueillis reflétaient les attentes et besoins d'insuffler un changement dans les méthodes d'enseignement/apprentissage dans le cours de FLE. En effet, tous les dirigeants (les 5 figurant dans notre échantillon) s'accordèrent à dire que l'intégration des TIC serait acceptée au sein du département de français si son application s'avérait possible ; quatorze enseignants sur seize ayant participé à notre enquête exprimèrent positivement leur souhait de changer les pratiques de l'enseignement de FLE au sein de l'université avec l'arrivée des TIC, et la plupart des soixante-quinze étudiants interrogés se montrèrent favorables à l'intégration et à l'utilisation des TIC dans le cadre de l'enseignement.

Notre recherche-action révèle cependant des points faibles qu'il convient de citer afin d'envisager des perspectives d'amélioration. Sur l'ensemble de l'effectif ayant fait l'objet de notre étude de terrain, plus de deux tiers des personnes ne connaissaient ni le CECR ni ses critères et ses niveaux, représentant ainsi la raison pour laquelle ils n'accordaient pas la nécessité de les prendre en considération dans l'enseignement/apprentissage du FLE ; 1/5ème de l'effectif, utilise très peu voire pas du tout les TIC alors que plus de la moitié les utilise fréquemment, montrant ainsi une forte disparité d'emploi de ces technologies. Nous avons remarqué également que les enseignants recouraient insuffisamment aux outils qui facilitent l'acquisition d'un bon niveau en langue ; par ailleurs, pratiquement 90% de l'effectif enquêté méconnaissait la plateforme Moodle jusqu'alors.

Aussi le constat général mais aussi l'ensemble des observations effectuées à l'issue de ce travail nous amène à faire plusieurs recommandations pour favoriser le développement des TIC au sein du système éducatif irakien. Tout d'abord celle nécessaire d'un encouragement par l'État à l'utilisation de l'e-learning ainsi que celui les dirigeants des universités à équiper leur établissement. Il nous paraît également indispensable de préconiser la mobilisation d'un technicien de maintenance pour parer aux éventuelles défaillances techniques des outils multimédias et de communiquer sur cette compétence professionnelle qui semble parfois mal comprise et tout comme il nous paraît important à ce propos et compte tenu du contexte dans lequel se trouve le pays, d'installer des générateurs pour pallier toute panne de courant. Les salles de cours/laboratoires de langues devront être connectées à Internet et le système de

gestion de l'e-learning représenté par une plateforme devra faire l'objet d'une mise à jour régulière. Il nous semble également opportun d'inviter les universités à faciliter les procédures d'accès à Internet pour les professeurs et les étudiants. La formation continue des professeurs à l'utilisation des TIC constitue une recommandation essentielle, de même que celle des étudiants afin qu'ils puissent maîtriser ces nouveaux outils.

L'innovation dans les pratiques de l'enseignement du FLE répond à une demande forte des interrogés. L'enquête menée auprès de 94 personnes à l'université de Mossoul a confirmé que presque la totalité déclare souhaiter que nous intégrions les TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Notre dispositif est proposé d'une part aux étudiants du département de français ayant participé à l'enquête et à la première phase de l'expérimentation, et d'autre part, à de nouveaux étudiants pour qui cette pratique représente une innovation.

Notre dispositif prévoit d'une part que les enseignants du département de français s'engagent à apprendre à concevoir et préparer leurs cours pour utiliser la plateforme, et d'autre part que l'université s'engage de son côté à fournir au département les moyens nécessaires qui aident à la réussite de notre projet. Le maintien dans l'établissement des acteurs moteurs du projet.

Il s'est vu attribuer des moyens matériels qui permettront de lever les principaux obstacles qui ont été identifiés : budget pour l'achat de ressources, heures supplémentaires pour assurer les cours.

Grâce aux résultats obtenus au cours de la première phase d'expérimentation, l'innovation est sans doute en passe d'être reconnue par l'université.

Bibliographie

Abdulkadim, H. (2015). La situation de l'éducation en Irak. *Azzaman.* [En ligne] 30 septembre 2015, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.azzaman.com/?p=130630. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Abo Gado, S. (2005). *La psychopédagogie*. Amman. Jordan: Dar Al-Massira Publication-Distribution-Printing.

Al-Ani, T. & Al-Nuaimy, S. (2015). L'enseignement supérieur et le développement : la réalité, les défis, les perspectives. *Bureau de l'UNESCO-Irak.* [En ligne] octobre 2015, [réf. du 15 mai 2016]. Disponible sur : http://www.mohesr.gov.iq/uploads/pdf/Unesco2015.pdf. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 10 août 2016).

Alassaf, Y. (2016). **«** Le français, quel destin, quelles propositions en Irak ? ». *Synergies Monde Arabe* n°9 - 2016 p. 133-144. GERFLINT. ISSN 1766-2796.

Alassaf, Y. (2008a). L'Internet au service de la langue française. Adab AL Rafidayn. ISSN: 03782867. 2008 Issue: 49 Pages: 613-634. Article accepté à la 5^{ième} édition de TICEMED2008. Colloque International TICE Méditerranée. *L'humain dans la formation à distance : la problématique de l'interculturel* ». 12-23 avril 2008. Sfax. Tunisie.

Alassaf, Y. (2008b). Quelle méthode et quel manuel devons-nous choisir ? In « Les manuels et l'enseignement du FLE en Irak ». Séminaire du 21 au 26 mai 2008. Erbil. Le service culturel de l'Ambassade de France à Bagdad en coopération avec le directeur du CAVILAM-Vichy et l'université de Salahuddin.

Alassaf, Y. (2009a). Les missions virtuelles. In *La rénovation de l'enseignement de FLE*. Mossoul, atelier du 26 février 2009. Université de Mossoul.

Alassaf Y. (2009b). Le manuel *Alors ?* Séminaire du 14-17 mars 2009 à l'université de Salahuddin à Erbil en présence des auteurs du manuel *Alors ?* Beacco, Jean-Claude et DI Giura, Marcella.

Alassaf, Y. (2009c). Présentation du manuel *Alors ?* A1 et A2. In *L'adaptation du nouveau manuel*. Mossoul, Mars 2009. Université de Mossoul.

Albero, B (2003) "Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche sociohistorique", dans B. Albero (coord. par), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science.

Al-Jamil, S. (2007). Les Pères dominicains à Mossoul 1750-2005. *Dr. Sayyar aljamil.* [En ligne] 16 décembre 2007, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.sayyaraljamil.com/Arabic/viewarticle.php?id=critics-20071217-1305. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Allen, E., & Seaman, J. (2008). "*Staying the Course Online Education in the United States". 2008* (No. 9876543) (p. 28). Etats-Unis: Sloan Consortium.

Alomran, I. & Al-Obaidy, H. (2008). *Information literacy and wisdom*. Première édition. Riyadh: Librairie Al-Rachid.

Al-Rubeai, M. (2015). La qualité de l'enseignement est plus importante. *Kitabat.* [En ligne] 30 décembre 2015, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.kitabat.info/subject.php?id=72271. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Al-Taee, T. (2006). The files of Mosul primary schools as source for studying education in Mosul 1948-1972 (a comparative study). *Mosoliya studies*. Mossoul: Maison d'édition d'Ibn Alatheer. ISSN: 18158854, n°11, pp11−32.

Al-Taee, T. (2011). *Les écoles de Mossoul et leurs enseignants- exemples choisis*. Université de Mossoul. Mossoul: Maison d'édition d'Ibn Alatheer.

Al-Taee, T. (2014). Mosul in 1909 by Wilkie Young (critical Study). *Mosuliya studies*. Mosul: Maison d'édition d'Ibn Alatheer, ISSN: 18158854. n° 43: pp 1−36.

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. In Altet, M., Guibert, P. et Perrenoud, P. « Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation », *Recherches en éducation*, n°8 : pp 12-24, Nantes : CREN. 168p.

Amadieu, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris, France : Retz.

Ambassade de France. (2016). Coopération culturelle, scientifique et technique. *La France en Irak.* [En ligne] 20 juin 2016, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.ambafrance-iq.org/Le-service-de-cooperation-et-d-1063. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Andel, P. V. & Bourcier, D. (2009). *De la sérendipité dans la science, la technique, l'art et le droit* : Leçons de l'inattendu. Chambéry : L'Act Mem.

André, B. (1989). *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier ; Hatier.

Ardouin, T. (2007). *L'ingénierie de formation*. Paris : Edition Organisation.

Arnaud, D. (2016). « Mésopotamie - L'écriture cunéiforme » *Encyclopædia Universalis*. [En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.universalis.fr/encyclopedie/mesopotamie-l-ecriture-cuneiforme/. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Babault et Leconte (2005). Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures. *GLOTTOPOL*. Revue de sociolinguistique [En ligne] N°6, juillet 2005, [réf. du 12 octobre 2016]. Disponible sur : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_6.html#tele. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Babault, S. & Tirvassen, R. (2006) « Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue ». In M. Faraco (éd.), *Regards croisés sur la classe de langue*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, pp. 175-198.

Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette-éducation.

Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues: le cas de l'anglais*. Gap, France : Ophrys.

Bailly, S. & Chateau, A. (2012). "Autonomie d'apprentissage de langues en CRL-Voie unique ou chemins multiples ?". *Les langues modernes*, n° 3. pp. 62-68.

Bailly, S., Chateau, A. et Ciekanski, M. (2015). « Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant –La technologie, soutien et obstacle à l'innovation », *Alsic* [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, 30 Octobre 2015, [réf. du 11 Octobre 2016]. Disponible sur : http://alsic.revues.org/2838 ; DOI : 10.4000/alsic.2838. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Balpe, J-P. (1998). « Les technologies de l'information au service de l'éducation » In Guillou, Michel, et Agence universitaire de la francophonie. 1998. *Assises de l'enseignement du français et en français* 19-21 octobre 1997, Hué (Viêt Nam). Paris/Montréal: Agence universitaire de la francophonie, pp 379-389. [En ligne] 1998, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=370. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Barbé, G. & Courtillon, J. éd. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde*. *Parcours et stratégies de formation.* Tome 4. Bruxelles : De Boeck. 308p.

Barbot, M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE international.

Barthélémy, F. (2004). *L'école et les médias*. Paris, France: L'Harmattan.

Barthélemy, F. (2007). *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette.

Base de Législation. (1988). *La loi du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.* [En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.iraqld.iq/LoadLawBook.aspx?page=1&SC=&BookID=11722. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Base de Législation. (2011). *La loi du ministère de l'éducation n°22*. [En ligne] 19 sep. 2011, [réf. du 25 août 2016]. Sur : http://www.iraqld.iq/Law_result.aspx. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Langues & didactique. Paris: Didier.

Beacco, J-C. (2009). Rénovation des cursus des Départements de français des universités irakiennes. Compte rendu des entretiens et propositions (8 et 12 décembre 2008). Paris. 14p

Benraouane, S A, & Isaac, H. (2011). *Guide pratique du e-Learning: stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle*. Paris, France: Dunod.

Bérard E. (2009). « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique »**,** *Le français dans le monde. Recherches & applications*, n°45, p. 36-44.

Bérard, É. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris, France: Clé international.

Bernard, L. (2012). Le français, langue internationale? *La Presse*. Canada. [En ligne] 3 juillet 2012], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.lapresse.ca/debats/debat-du-jour/201207/03/01-4540393-le-francais-langue-internationale.php. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Bertin, J-C. (2000). Éléments d'ergonomie didactique. Document de synthèse pour soutenir une Habilitation à Diriger des Recherches.

Bertin, J-C. & Gravé, P. (2009). "Principes d'ergonomie didactique et ingénierie de formation – les conditions d'intégration et d'appropriation des TIC pour l'enseignement/apprentissage des langues". In Rivens-Monpean, A. & Barbot M-J. (2009). *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*, (pp. 23-36). Lille : Université Lille 3, Édictions du Conseil Scientifique, Coll. Travaux et Recherches.

Bertin, J-C., Causa, M., Derivy-Plard, M., Lutrand-Pezant, B. & Narcy-Combes, J-P (dir.), (2012). *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* », Paris : Riveneuve. *ASp*, 63 | 2013, 159-164.

Annoot, E. & Bertin, J-C. (2013). *L' Homme @ Distance*; *Innovation et Développement Regards croisés*. Paris. CNRS Editions.

Bertin, J-C. « Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? », *Alsic*. [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, [réf. du 12 Octobre 2016]. Disponible sur : http://alsic.revues.org/2781 ; DOI : 10.4000/alsic.2781. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Bissey, C. (2003). *TIC et Net nouvelles voies pour la formation*. Paris : Presses universitaires de France.

Blanchet, A, Ghiglione, R., Massonnat, J & Trognon, A. (éd. 1987). *Les Techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.

Blanchet, A, & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Édité par François de Singly. Paris, France: Nathan, DL 1992.

Blanchet, Ph. (2011) « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires » In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (Dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie : Editions des Archives Contemporaines, p. 71-72.

Boissière, J., Fau, S. & Pedró, F. (2013). *Le numérique : une chance pour l'école*. Paris, France: A. Colin.

Bonvalot, G. (1995). « Pour une autoformation "permanente" des adultes ». *Éducation Permanente*, 22, pp 139-149.

Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In Lions-Oliveri M-L. & Liria, P. (dir.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* : *onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión- Édition Maison des langues. 49-78.

Boyer, A. (2011). Les Universités Thématiques : Bilan, *Rubrique de la revue STICEF*, Vol. 18, 2011, ISSN : 1764-7223. [En ligne] le 14 février 2012, [réf. du 6 octobre 2016] Disponibles sur : http://sticet.org. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Bruillard, É., et La Passardière, B. de (Éd.). (2003). *Sciences et techniques éducatives, ISSN 1265-1338. Ressources numériques, XML et éducation*. Cachan, France: Hermès science publications : Lavoisier.

Bruillard, É. (2012). Lire-écrire-computer : émanciper les humains, contrôler les machines. *In e-Dossier de l'Audiovisuel « Éducation aux cultures de l'information »*, INA. [En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.inasup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/lire-ecrire-computer-emanciper-le. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Bufe, W. & Giessen, H. W. (2003). *Des langues et des médias*. Grenoble, France: PUG.

Catellin, S. (2000). *L'enquête et le labyrinthe dans la littérature et la fiction multimédia : une approche socio-cognitive et communicationnelle des dispositifs interactifs*. Thèse doctorat. Sciences de l'information et de la communication. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense. 2000. 387 p.

Chachkine, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE ?*. Sciences de l'information et de la communication. Marseille : Université de Provence - Aix-Marseille I. 2011, 313 p. Disponible sur : HAL Id: <tel-00604871>. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00604871.

Chalvin, D., & Coquerel, J. (1999). *Encyclopédie des pédagogies pour adultes*. Paris, France: ESF éditeur.

Chanier, T. & Pothier, M. (1998). "Hypermédia et apprentissage des langues" *Études de linguistique appliquée*. Paris, France : Didier érudition. 128p.

Charlier, B., & Henri, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Chatelin, C. (2001). *Réaliser un projet multimédia*. Paris: Bertrand-Lacoste.

Chini, D. (2009). « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? ». *Les Cahiers de l'Acedle, n° 6 (2)* : 129-153.

Clément C. (2004). Théorie des systèmes dynamiques et analyse du comportement: Vers la fin de l'horloge interne? *Acta Comportamentalia*: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, Universidad Veracruzana, Veracruz, México, vol. 12, núm. 2 diciembre, 2004, pp 141-155.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques. Paris, France: Didier.

Cristol, D. & Masciotra, D. (2011). *50 conseils pour développer l'envie d'apprendre: former avec efficacité et originalité*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.

Crozier, M. (1998). À propos de l'innovation. *Éducation permanente.* Arcueil-France, n° 134: 184 p.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Association de didactique du français langue étrangère. (J.-P. Cuq, éd.). Paris, France: CLE international.

Dahr, J. et Al-Fadhily, A. (2013). La situation de l'éducation après 2003. Inter Press Service Actualités Internationales. [En ligne], [réf. du 16 mars 2016]. Disponible sur : http://www.ipsnouvelles.be/news.php?idnews=8060. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Danha A. (2011). « Situation de l'éducation en Irak ». *Alhewar*. N° 3475 [En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=273897. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Daniel Martin. Forum de discussion en formation des maîtres : Apprentissage de la délibération collégiale. In Deaudelin, C. et Nault, T. *Collaborer pour apprendre et faire apprendre (la place des outils technologiques)*. Québec : Presses de l'université du Québec, 2003, pp.103-119.

Darcos, X. (2011). Qu'est-ce que l'action culturelle française à l'étranger ? *Académie française.* [En ligne] 07 mars 2011, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur http://www.academie-francaise.fr/quest-ce-que-laction-culturelle-francaise-letranger. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Davidenkoff, E. (2013). « 2013, l'année MOOC ». *L'étudiant.* [En ligne] 10 juillet 2013, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.letudiant.fr/educpros/opinions/2013-l-annee-mooc-la-chronique-d-emmanuel-davidenkoff.html. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Davidenkoff, E. (2014). *Le tsunami numérique : éducation, tout va changer ! Êtes-vous prêts ?* Paris, France : Stock.

De Broglie, G. (2005). « Les chances du français ». *Le Débat.* Paris : Gallimard, n°136, sep-oct 2005 | 4, pp. 157-191.

Debyser, F. (1998). « Perspectives méthodologiques et didactiques pour l'enseignement-apprentissage du et en français ». In Guillou, Michel, et Agence universitaire de la francophonie. 1998. *Assises de l'enseignement du français et en français* 19-21 octobre 1997, Hué (Viêt Nam). Paris/Montréal: Agence universitaire de la francophonie, pp 389-392. [En ligne], 1998 [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=370. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Dejoux, C. (2015). "Du manager au leader 2.0". Interview sur TV5 Monde : 7 jours sur la planète. *Cécile Dejoux*. [En ligne] 12 mai 2015, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.ceciledejoux.com/actualites/ceciledejoux7jourssurlaplanete. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Delasalle, F. & Martin, J.-P. (2014). *Comprendre la formation des adultes: mots-clés, textes et auteurs*. Lyon, France: Chronique sociale.

Demaizière, F et Narcy-Combes, J-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », Alsic. [En ligne], Vol. 8, n° 1 | 2005, document alsic_v08_14-rec8, mis en ligne le 15 novembre 2005, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://alsic.revues.org/326 ; DOI : 10.4000/alsic.326. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

De Montmollin, M. (1996). « Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonomie » In Barbier, J-M. (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 189-199.

Depover, C., Giardina, M. et Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia* : *analyse et conception*. Paris, France. L'Harmattan. 263p.

Deschryver N., Daele A., Joye F., Peraya D. (2000) Learn-Nett : A virtual campus for supporting collaborative learning, In E.Riedling et G.Davies (Ed.), *Proceedings of the ED-ICT (International Conference on Information and Communication Technologies for Education)*, Vienne, December 2000.

De Singly, F. (2005). *Le questionnaire*. Paris, France: A. Colin.

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues. Théories et pratiques dans l'enseignement*. Montréal (Québec) : les Éd. Logiques. 198p.

Develay, M. (1988). « Printemps de l'Education - Didactique et pédagogie ». *Éduquer et Former*. In J.-C. Ruano-Borbolan, Ed. Sciences Humaines. (n°70, mars 1997), Paris. [En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/develay/didactique.htm. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Dogbe-Semanou, D. A. K., Durand, A., Leproust, M., & Vanderstichel, H. (2007). *Étude comparative de plates-formes de formation à distance.* 43p. Lille, France. [En ligne], avril 2008, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : https://www.projet-plume.org/files/Choix_plateforme_a2l.pdf. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Dole, P. et De Reboul, J. B. (2014). *Les conditions du développement de la qualité et l'impact du CPF sur l'offre de formation*. Rapport n°2014-026R. Inspection générale des affaires sociales. Paris : IGAS, novembre 2014, 223p.

Dominé, G., & Meirieu, P. (2015). *Les TICE en classe, mode d'emploi*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.

Dompnier, N. (2006). *Le guide de l'enseignant documentaliste de la politique documentaire aux environnements numériques*. Besançon : Paris: SCÉRÉN-CRDP de Franche-Comté ; Hachette Éducation.

Donnadieu, B. (1998). *Les théories de l'apprentissage : quel usage pour les cadres de santé ?* Paris: InterEditions : Masson.

Duarte, P. S. (1998). Éducation, culture et nouvelles technologies des expériences brésiliennes. In Guillou, Michel, et Agence universitaire de la francophonie. 1998. *Assises de l'enseignement du français et en français* 19-21 octobre 1997, Hué (Viêt Nam). Paris/Montréal: Agence universitaire de la francophonie, pp 407-412. [En ligne] 1998, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=370. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Dufour, A. (2002). *Internet*. 9e éd. refondue. Que sais-je ? 3073. Paris: Presses universitaires de France.

Duggan, M., et al. (2015). "Social Media Update 2014". *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. [En ligne] 9 janvier 2015, [réf. du 29 août 2016]. Disponible sur : http://www.pewinternet.org/2015/01/09/social-media-update-2014/. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ebraheem, F. K. (2007). "The Role of Teaching Methods in developing Thinking for University Students". *College Of Basic Education Researches Journal.* Mosul university.

ISSN: 19927452, année: 2007 Vol**:** 4**,** Issue: 2**,** pp 25-41.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, Oxford university press.

Ferone, G. (2008). *Mettre les TICE au service des apprentissages*. Paris: Delagrave.

Fleuriet, M. (2010). *La banque d'investissement et de marché*. Paris, France: RB éd.

Fullata, M. M. I. (1982). "*An Experimental Study for Modernizing Instruction Through Educational Technology: The Case of Saudi Arabia*". State University of New York at Buffalo.

Galisson, R. et Coste, D. (éd 1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gaonac'h, D. (1988). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, France: Hatier : CREDIF.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Ed. Hachette éducation.

Gautellier, C., & Crinon, J. (Éd.). (2001). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris: Retz.

George, S., et Derycke, A. (2005). Conceptions et usages des plates-formes de formation. [En ligne]. *Revue STICEF*, (Volume 12, 2005, p. 51-64. ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 21/03/2006, [réf. du 11 juillet 2015]. Disponible sur : http://sticef.org. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Gerbault, J. (2002). *TIC et diffusion du français des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques*. Langue et parole. Paris ; Budapest ; Torino: L'Harmattan.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, France : CLE international.

Gevauda, N. (2011). Présentation de moodle. In « *Pédagogie et professionnalisation. Des pédagogies différenciées pour des publics diversifiés* ». 2ème Colloque des ADIUT. Valenciennes, 30 mars au 1er avril 2011. [En ligne] 12 avril 2011, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur :
http://fr.slideshare.net/nicolegevaudan/presentation-de-moodle?next_slideshow=3.
(URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ghernaouti-Hélie, S. (2002). *Internet et sécurité*. Paris, France: Presses universitaires de France, impr. 2002.

Giardina, M. (1999). *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage* : *Une dynamique complexe*. Paris, France: L'Harmattan. Éducation & formation.

Gil, P. (2003). *E-formation: NTIC et reengineering de la formation professionnelle*. Paris, France: Dunod.

Gilles, Le Page. (2013). MOOC, c-MOOC, xMOOC ?. *Educavox*. [En ligne] 03 juillet 2013, [réf. du 29 août 2016]. Disponible sur : http://educavox.fr/innovation/pedagogie/mooc-c-mooc-xmooc. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Gilles, Le Page. (2009). Pédagogie "socio-constructiviste", formation professionnelle pour adulte et TIC. *Epédagogie, Web 2.0, formation professionnelle*. [En ligne] 20 mars 2009, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://pages.citebite.com/e7y7r2d3txgt. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Gravé, P. (2010). Une lecture interdisciplinaire de la communication et de l'échange en formation pour la conception et la réalisation de dispositifs d'apprentissage média. In : Springer, C. *Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique*. Actes du 7e congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français. Athènes, 21 au 24 octobre 2010, pp. 42-52/270.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: de l'EAO aux réseaux sociaux*. Travaux de stylistique et linguistique françaises. Études linguistiques. Paris: PUPS.

Grosbois, M. (2015). « S'approprier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? » Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, no Vol. XXXIV N° 2: pagination en cours. doi:10.4000/apliut.5168.

Grossen, M., et Pochon, L.-O., « Learning Mediated by Computers : to what extend is it 'situated'? », paper presented to the Workshop on Learning in Humans and Machines, European Science Foundation, Aix-en-Provence, 21-23 septembre, 1995.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia*. Paris, France: Ophrys, DL 2006.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Langues & didactique. Paris: Didier.

Guidère, M. (2008). *La communication multilingue: traduction commerciale et institutionnelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Henri, F. et Basque, J. *Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel.* In Deaudelin, C. et Nault, T. *Collaborer pour apprendre et faire apprendre (la place des outils technologiques).* Québec : Presses de l'université du Québec, 2003, pp. 29-53.

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'université du Québec.

Henry, J. et Cormier, J. (2006). Le glossaire DISCAS. [En ligne] 2006, [réf. du 29 août 2016]. Disponible sur : http://csrdn.qc.ca/discas/glossaire/FGlossaire.html. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Hijjawi, T. (2013). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Palestine… Oui, mais comment ? Une évaluation des politiques d'intégration et d'innovation pédagogique dans le système éducatif palestinien.* Science de l'éducation. Lille, France : Université Charles de Gaulle Lille 3. 2013. 248p.

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Collection F. Paris: Hachette.

Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels.* Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Honey P, Mumford A. (2001). *Learning Styles Questionnaire*. Peter Honey Learning. Maidenhead.

Houlon T. J. (1996). *Enseigner à l'heure des nouveaux médias*. Paris: Magnard.

Hussein, B, et Toma, F. (2009). Le développement de l'éducation en Irak. *Études pédagogiques.* 2009, n° 6. pp147-174. Disponible sur : http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=55668. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Jairam, Reddy. (2005). Reconstruction et transformation des systèmes d'enseignement supérieur des sociétés en transition. *AIU-Horizons*. Association internationale des universités-Horizons. Juin 2005, vol. 11 n°2. Disponible sur : archive.www.iau-aiu.net/newsletters/iaunew11-2-fr.pdf. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Jaëcklé, L. « La temporalité des médias dans l'apprentissage », *Hermès, La Revue*, 2004 | 2, (n° 39), p. 143-150.

Jampaz, T. (2014). La nation et sa politique linguistique. *Aawast*. [En ligne] 10 septembre 2014, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://aawsat.com/home/article/178146. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Jemaa, F. (1995). *Multimédia: 2500 mots pour comprendre*. Paris, France: Eyrolles.

Johnson, Roger T. 2008. "Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role". In Gillies, R. M., Ashman, A. & Terwel, J. (Eds), *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. Computer-Supported Collaborative Learning 8. New York: Springer. pp9−37.

Jutand, F. (2013). *La métamorphose numérique: vers une société de la connaissance et de la coopération*. Paris, France: Alternatives, impr. 2013.

Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines*. Ottawa, ON : IDRC.

Keefe J. W. & Kiernan, O. B. (1979). Student learning styles: diagnosing and prescribing programs. Reston (Va.), États-Unis: National association of secondary school principals.

Kukulska-Hulme, A. « Analyse de *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues* », *Alsic* [En ligne], Vol. 6, n°2 | 2003, document alsic_n11-liv2, mis en ligne le 15 décembre 2003, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://alsic.revues.org/2253. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Lancien, T. (1998). *Le Multimédia*. Didactique des langues étrangères. Paris: CLE International.

Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre* (3e édition). Bruxelles: De Boeck université.

Legros, D. Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In Legros, D. & Crinon, J. (Eds.), Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris : Armand Colin, Collection U, pp.23-39.

Leontiev, A. A. (1981). "*Psychology and the language learning process*". C. V. James. Oxford, États-Unis d'Amérique.

Le Rouzic, D. (1999). *Introduire Internet dans ses pratiques pédagogiques*. Paris: Bertrand-Lacoste.

LexiPraxi, et AUF. (2006). La langue française dans l'aventure informatique: *LexiPraxi 2005-2006*. Paris: Association des informaticiens de langue française, éd.

Lohier, S, et Présent, D. (2004). *Internet: services et réseaux : cours, exercices corrigés et QCM*. Paris: Dunod, DL.

Louveau, É. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE international.

Lozato, M., & Nicolle, P. (2014). *Gestion des investissements et de l'information financière: processus 4 et 5*. Paris: Dunod, DL.

Lutangu S. (2001). *Difficultés de formulation des objectifs opérationnels et perspectives de la mise en œuvre de l'approche par compétences*. *Cas des enseignants des écoles secondaires de la Commune de Makala-Schadrack LUTANGU SELETI* ». [En ligne]. Science de l'éducation. Kinshasaa : Université de Kinshasaa, 2001, Disponible sur : http://www.memoireonline.com/09/12/6112/m_Difficultes-de-formulation-des-objectifs-operationnels-et-perspectives-de-la-mise-en-oeuvre-de-l7.html.

Macré, N. (2013). *L'accompagnement à l'autonomisation d'étudiants de tous niveaux: le cas des étudiants LANSAD de niveau A2/B1 en anglais en première année à l'université*. Science de l'éducation. Lille, France: Université Charles de Gaulle, 7 février 2013. 369p.

Magnoler, P. (2010). Une formation on line pour former l'enseignant réflexif. In Altet, M., Guibert, P. et Perrenoud, P. « Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation », *Recherches en éducation*, n°8 2010. Nantes : CREN, pp 85-96.

Mallender, A. (1999). *Écrire pour le multimédia*. Paris, France : Dunod.

Malvaux, I. (1996). Une décision difficile : le choix d'une méthode. *Le point sur le FLE*. Français 2000, numéro double, juin 1996. Bulletin trimestriel juin 1996, 150p.

Margerie, C. & Pelfrêne, A. (1990). *Parole d'ordinateur: informatique et pédagogie*. Paris: Hatier-Credif.

Martinez, P. (2002). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris: Maisonneuve & Larose.

Martin, O. et De Singly, F. (2012). *L'analyse quantitative des données*. 3e édition. L'enquête et ses méthodes. Paris: A. Colin.

Marty, N. (2005). *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*. Paris: Nathan.

Mauger, G, Lamaison, J. et Hameau, A-M. (1958). *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris, France: Hachette.

Mohamed, N. (2014). Le développement de la politique éducative en Irak 1958-1968. *College Of Basic Education Researches Journal*. Mosul University. ISSN: 19927452 Year: 2014 Volume: 13 Issue: 2 Pages: 249-264

Mohammed, D. M., Majed M. M. (1991). *Manières dans la méthodologie générale*. Première Édition. Mossoul: Université de Mossoul.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

Mucchielli, R. (1971). *Le Questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème, applications pratiques.* Paris, France: Librairies techniques : Entreprise modern d'édition : Éditions ESF.

Narcy-Combes, J-P. (1999). Les tâches, une réponse plausible pour prendre en compte la complexité théorique des références de la didactique des langues. *Prisme Langues*. Strasbourg. Groupe de recherche en didactique, unité de recherche LiLPa – 1339. 23p. [En ligne]. Disponible en format diaporama sur : http://prismelangues.u-strasbg.fr/index.php?id=4448 et http://slideplayer.fr/slide/5056207/.

Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC vers une recherche-action responsable*. Collection Autoformation et enseignement multimédia 12. Gap ; Paris: Ophrys.

Narcy-Combes. (2012). « Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : allier l'approche par la tâche en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes ». In Bertin, J-C, Causa, M., Derivy-Plard, M., Lutrand-Pezant, B. et Narcy-Combes, J-P. Eds (2012). *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* ». Paris : Riveneuve.

Narcy-Combes, M-F. (2008). « Les plates-formes : une réponse aux problèmes de l'enseignement-apprentissage des langues dans le contexte universitaire ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Cahiers de l'Apliut, Vol. XXVII N° 2: 92−107. doi:10.4000/apliut.1425.

Nicol-Benoit, W. (2004). *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité: opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Didactique des langues. Nantes : Université de Nantes. 2004. 552p.

Niel, X. et Roux, D. (2012). *Les 100 mots de l'internet*. Paris: Presses universitaires de France.

Nijimbere, C. (2013). Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel. *Adjectif*. [En ligne] 07 janvier 2013, [réf. du 25 août 2016]. Université Paris Descartes. Disponible sur : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Nougein, C. (2015). *Projet de loi autorisant l'approbation de l'accord de partenariat pour la coopération culturelle, scientifique et technique et pour le développement entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République d'Irak.* [En ligne] 2015, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.senat.fr/rap/l14-218/l14-2189.html. En format pdf, n° 218 (2014-2015). Paris: La commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Nunan, D. (1989). "*Designing tasks for the communicative classroom*". Fifteenth printing 2001. Cambridge England: Cambridge University Press. 211p.

Oillo, D. (1998). « La médiathèque universelle et l'université virtuelle ». In Guillou, Michel, et Agence universitaire de la francophonie. 1998. *Assises de l'enseignement du français et en français* 19-21 octobre 1997, Hué (Viêt Nam). Paris/Montréal: Agence universitaire de la francophonie, pp 395-405. [En ligne] 1998, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=370. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ollivier, C., & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue: une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris, France: Éditions Maison des Langues,

Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité*. 2e édition revue et actualisée. Pédagogie en développement. Bruxelles: De Boeck Université.

Pastiaux-Thiriat, G. (2011). *La pédagogie* (Nouvelle édition). Paris: Nathan.

Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies théorie et pratiques*. 128. Éducation 264. Paris: Nathan.

Pochon, L-O, Bruillard, É, & Maréchal, A. (2006). *Apprendre (avec) les progiciels: entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*. Neuchâtel, Suisse, septembre 2005. Neuchâtel: IRDP ; Lyon : INRP, 2006, 377 p.

Porte-parole du bureau de l'UNESCO. (2006). « Réforme et reconstruction du système éducatif en Iraq: UNESCO ». [En ligne] mars 2006, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=32010&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Collection Autoformation et enseignement multimédia 11. Paris: Ophrys.

Puimatto G., Bibeau, R. (1995) eds. *Multimédia, enseignement, formation et téléformation*, Paris-Québec, CNDP-Les Publications du Québec, numéro hors-série des *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 168 p.

Puimatto, G. (1998). *TICE: quel projet pour mon établissement ?* Marseille : Paris: CRDP de PACA, 1998, 149 p, ISBN : 2-86614-358-2.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Didactique des langues étrangères 13. Paris: Clé international : [diff. Nathan].

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*: essai sur l'éclectisme. Paris, France: CREDIF : Didier.

Puren, C. (2002b). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes*, juillet-août-sept. 2002, pp. 55-71. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Puren, C. (2004a). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, L*es Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10-26. Disponible sur : http://doi.org/10.4000/apliut.3416.

Puren, C. (2004c). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques. *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, avril 2005, pp. 40-51. Conférence du 2-3 novembre 2004 au congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France. École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand.

[En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Puren, C. (2009e). Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences...et quelles divergences ?. In *Langues et TICE : pratiques au quotidien.* Colloque Cyber-Langues du 25 au jeudi 27 août 2009, Reims. [En ligne] septembre 2009e, [réf. du 25 août 2016]. APLV. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Puren, C. (2009c). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. APLV-LanguesModernes.org. Association des Professeurs de Langues Vivantes. APLV [En ligne] février 2009c, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Édition numérisée au format pdf : décembre 2012. [En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Quincy, B. (1999). *Internet : le plaisir en plus*. Paris : Osman Eyrolles Multimédia.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France: A. Colin, DL.

Reboullet, A. (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris, France: Hachette.

Resweber, J-P. (1995). *La recherche-action*. Paris, France: Presses universitaires de France, impr. 1995.

Resweber, J.-P. (2007). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : Presses universitaires de France.

Rice, W H. (2008). *Le guide du e-learning avec Moodle: version 1.9*. Édité par Jean-Yves Jeannas. Traduit par Sébastien Blondeel. Paris, France: Pearson éducation France.

Richer J-J. (2009). « Lectures du cadre : Continuité ou rupture ? » In Lions-Oliveri, M-L & Liria, P (dir.). *Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Édition-Maison des langues. 13-48.

Richterich, R. (1994). « Didactique, temps, espace et... lexique » In *Lexique et didactique du français langue étrangère*. Cahier de l'ASDIFLE, n° 6. Paris. Actes des 13e et 14e Rencontres. Paris, janvier – septembre 1994. Disponible sur : http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Richterich.pdf. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Rivens Mompean, A., et Barbot, M.-J. (2009). *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat.* Introduction ATENA-L : Une recherche-action pour faire émerger l'intention de l'acte éducatif. Travaux & recherches UL3. Lille: Université Charles de Gaulle, Lille3.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion, 2013.

Rivens Mompean, A. (2014). « Analyse de Didactique des langues et technologies - De l'EAO aux réseaux sociaux ». *Alsic*, [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne 20 mai 2014, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://alsic.revues.org/2729. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Robert, J-P., Rosen, E., et Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique*. Paris, France: Hachette français langue étrangère.

Rosen, E. (2006). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France: CLE international.

Rosental, C, et Frémontier-Murphy, C. (2001). *Introduction aux méthodes quantitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Dunod.

Rosnay, J. (2000). *L'homme symbiotique: regards sur le troisième millénaire*. Paris, France : Ed. du Seuil.

Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, Vol 32, n° 2, pp.129-151.

Saillant, J.-M. (1994). *Passeport pour les médias de demain*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Salengros, Isabelle. 2006. « Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC) ». *Alsic*, [En ligne], Vol. 9 | 2006, mis en ligne le 30 novembre 2006, [réf. du 25 août 2016] pp, 161-180. Disponible sur : http://alsic.revues.org/292 ; DOI : 10.4000/alsic.292. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Segretain, A. (2011). Exemple de création d'un programme de formation en français pour les employés de Peugeot-Citroën en Slovaquie. In *Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français de la diversité à la synergie,* du 8 au 10 septembre 2011 Prague. [En ligne], [réf. du 11 février 2016]. Url : prague2011.fipf.org/sites/prague2011.../programme-versionactuelle.pdf. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Séguy, F. (1999). *Les produits interactifs et multimédias: méthodologies, conception, écritures*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Serres, M. (2011). « Petite Poucette. Les nouveaux défis de l'Éducation. ». [En ligne] 1 mars 2011, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.academie-francaise.fr/petite-poucette-les-nouveaux-defis-de-leducation. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Simens, George. 2004. « Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age ». *elearnspace.* [En ligne] 12 décembre 2004, [réf. du 25 août 2016]. Disponibles sur : http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Shank, G. (1993). « Abductive multiloguing. The semiotic dynamics of navigation the web », *The Arachnet Elecronic Journal on Virtual Culture*, vol. 1 n 1 mars 1993.

Sprenger, R. (2002). *Internet et les cl@sses de l@ngues*. Paris: Ophrys.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Collection Autoformation et enseignement multimédia 10. Gap ; Paris: Ophrys.

Springer, C. (2010). Les projets collaboratifs (TIC) : quelles compétences pour quelle évaluation ? In : Springer, C. *Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique*. Actes du 7e congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français. Athènes, 21 au 24 octobre 2010. Pp. 75-84/270 p.

Stacey, E. A. (1998). "*Study of the enhancement of learning through group interaction by computer mediated communication*". Melbourne, Victoria: Monash University, 1998, 332p

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. (M.-H. Soulet, Trad.). Fribourg, Suisse: Éditions Universitaires Fribourg. 342p.

Tricot, A., et Nanard, J. (1998). « Un point sur la modélisation des tâches de recherche d'informations dans le domaine des hypermédias » in Tricot, A. & Rouet, J-F. (Eds.), *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques* (pp. 35-56). Paris : Hermès.

Tricot, A., Pierre-Demarcy, C. et El Boussarghini, R. (1998). « Définitions d'aides en fonction des types d'apprentissages dans des environnements hypermédias ». In Rouet, J.-F., de la Passardière, B. *Quatrième colloque "Hypermédias et Apprentissages"*, Octobre 1998, Poitiers, France. EPI ; INRP, pp.41-58, 1998.

UE. (2001). « Communication de la commission au conseil et au parlement européen ». In *Plan d'action eLearning - Penser l'éducation de demain* ». Bruxelles: Conseil Europeen du 24 mai 2000. [En ligne] modifié le 28 juin 2003. http://ec.europa.eu/education/index_fr.htm.

UNESCO. (2003a). « Analyse de la situation de l'éducation en Irak, 2003 ». Paris: UNESCO. 137p.

UNESCO. (2004). Technologies de l'information et de la communication en éducation. France. [En ligne] 2004, [réf. du 24 juin 2015]. Disponible sur : www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ICT_Guide_FR.pdf.

Université de Mossoul. (2016). « University of Mosul ». [En ligne] 2016, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.uomosul.edu.iq/page/view/14. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Université fédérale de Rio Grande do Sul. (2016). « Logiciels Éducatifs Libres - Tableau Dynamique ». [En ligne] 9 février 2015, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/arquivos/tabela-dinamica/index-fr-09-02-2015.html. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Van Passel, F. (1974). *L'Enseignement des langues aux adultes*. Paris: Nathan.

Vasconcellos, M. (2013). *Le système éducatif*. 5e édition. Repères : sociologie 131. Paris: La Découverte.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. 2e édition. Montréal (Québec): G. Morin.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE international.

Walker, Kira. (2014). « IS plunges research in Iraq into darkness ». *Nature Middle East*. [En ligne] 30 mai 2014, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur: doi:10.1038/nmiddleeast.014.238. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Wemäere, J. (2007). *Les 100 mots de la formation*. Paris: PUF.

Wolff, A. (2010). *La langue française dans le monde 2010*. Éditions Nathan. La Francophonie. Paris: OIF. [En ligne] 2010, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : www.francophonie.org/IMG/pdf/langue_francaise_monde_integral.pdf. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

World Education. 2004. Aperçu du système éducatif - Profiles-Iraq. *World Education services*. [En ligne] 2004, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.wes.org/ca/wedb/iraq/fizedov.htm. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Yaverbaum, G. J., & Ocker, R. J. (1998). *Problem solving in the virtual classroom: A study of student perceptions related to collaborative learning techniques*. Paper presented at the WebNet 98 World Conference of the WWW, Internet and Intranet, Orlando, FL. URL:

https://eric.ed.gov/?q=Yaverbaum%2c+Ocker%2c+Problem+sloving+in+the+Virtuel+Classroom&id=ED427750.

Zitton, P. 2013. « Dispositif », *in* Casillo, I, Barbier, R., Blondiaux, L., Chateauraynaud, F., Fourniau, J-M., Lefebvre, R., Neveu, C. et Salles, D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, ISSN : 2268-5863.

Réseaugraphie

Aïssani, L. (2012). Système éducatif irakien. *Le magazine*. [En ligne] 10 janvier 2012, [réf. du 13 janvier 2013]. Url : http://lemagazine.clamay.com/Societe-Systeme_educatif_irakien.html. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 20 septembre 2014).

Aliraqi. (2013). Rencontre avec Lionel Veron, le conseiller culturel à l'ambassade de France à Bagdad. *Aliraqi*. [En ligne] 2013, [réf. du 11 janvier 2013]. Url : http://www.aliraqi.org/forums/showthread.php?t=12115. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 14 décembre 2013).

Ambassade de France. (2013). *Bagdad, capitale culturelle du monde arabe pour 2013.* [En ligne] 2013, [réf. du 10 novembre 2014]. Url : http://www.ambafrance-iq.org/Cooperation-culturelle. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 16 juin 2015).

Anema. (2011). C'est quoi une plate-forme elearning ? *Ganesha LMS Community*. Ganesha. [En ligne] 2011, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://ganesha.fr/index.php?pages/ganesha-lms-community. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Anema. (2015). Plate-forme e-learning. *ANEMA - Ganesha*. [En ligne] 2015, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.anema.fr/plateforme-elearning.html. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Base de Législation. (2014). Loi n°2 de 2014. [En ligne]. 2014, [réf. du 14 novembre 2014]. Url : http://www.iraqld.com/LoadArticle.aspx?SC=190220145438454. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 10 mars 2016)

Bureau de l'inspecteur général du MESR. (2014). Le calendrier universitaire. [En ligne] 25 septembre 2014, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.igmohe.gov.iq/index.php/2014-09-25-14-33-15. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Cabinet des Ministres. (2005). La constitution irakienne. [En ligne], 2005 [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.cabinet.iq/PageViewer.aspx?id=2. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). (2016). *Logiciel*. [En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.cnrtl.fr/definition/logiciel. L'Ordinateur Individuel, mai 1983, n°48, p. 154. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Chaptal, A. (1991). L'ingénierie l'éducative. [En ligne] 5 février 2004, [réf. du 11 octobre 2016]. Disponible sur : http://www.cndp.fr,1991.edutice-00000350. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Claude, T. (2014). « George SIEMENS : la France doit développer sa propre plateforme de MOOCs » ». [En ligne] 15 janvier 2015, [réf. du 29 août 2016]. Disponible sur : http://educavox.fr/accueil/interviews/george-siemens-la-france-doit-developper-sa-propre-plateforme-de-moocs. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Coursera. (2015). La plateforme Coursera. [En ligne], [réf. du 28 août 2016]. Disponible sur : https://fr.coursera.org/. Et : https://fr.coursera.org/about/. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Départements d'informatique du ministère de l'éducation (2014). Une Page officielle sur Facebook à accéder via le portail électronique du ministère de l'éducation. [En ligne] 2 octobre 2014, [réf. du 29 août 2016]. Url : https://www.facebook.com/ElearningInIraq. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Département de recherche et développement. (2011). [En ligne] 22 juin 2011, [réf. du 25 septembre 2015]. Ancien url : http://www.rddiraq.com/rdd/news/3064.html. [réf. du 29 août 2016] nouveau url : http://www.rdd.edu.iq/rdd/index.php/2015-02-15-06-36-24/2015-02-15-06-39-01. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Direction générale des Curricula. (2015). Des écoles étrangères à Bagdad. Ministère de l'Éducation. [En ligne] 4 janvier 2015, [réf. 29 janvier 2015]. Sur : http://www.manahj.edu.iq/. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 4 mai 2016)

Edmodo. (2016). À propos d'Edmodo. [En ligne] 2008, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : https://www.edmodo.com/about. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

EduSection (2016). « Campus numérique, campus virtuel ». *E-formation, e-learning*. [En ligne], 15 octobre 2012 [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur :

http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-virtuel-numerique/campus. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Faculté des langues. (2014). Faculté des langues. Université de Bagdad. [En ligne] 16 mars 2016, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.colang.uobaghdad.edu.iq/PageViewer.aspx?id=7. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

France université numérique. Se former en liberté. *FUN*. [En ligne]. Juin 2015, [réf. du 25 août 2016]. Le portail du numérique dans l'enseignement supérieur. Disponible sur : https://www.fun-mooc.fr/about. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Glossaire. (2013) Les mots barbares. *CapITyPA*. [En ligne] février 2013, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : https://sites.google.com/site/capitypa/glossaire#mooc. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Larousse, Éditions. 2016. Dictionnaire de français Larousse. [En ligne], [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/logiciel/47666. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Le portail de l'e-gouvernement de l'Iraq (2014). Le portail de l'e-gouvernement. [En ligne]. 19 décembre 2014, [réf. du 19 décembre 2014]. Url : http://www.egov.gov.iq/egov-iraq.

Le portail de l'e-gouvernement de l'Iraq (2014). Des universités et des collèges publics et privés. [En ligne] 2014, [réf. du 30 octobre 2014]. Url : http://www.egov.gov.iq/egov-iraq/index.jsp?sid=1&id=391&pid=122. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 4 janvier 2015)

Le portail du Ministère de l'Éducation (2015). *Le portail électronique du Ministère*. [En ligne], [réf. du 15 février 2015]. Url : http://www.epedu.gov.iq/. URL vérifié le 12 octobre 2016).

Llapasset, J. 2010. *Langage et communication*. [En ligne] 2010, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.philagora.net/revision/lang-com.php. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ministère de la communication. (2000). Internet en Iraq. In *Journal Alitthad*. n°377, 8 juillet 2001.

Ministère de la communication (2015). [En ligne] 2015, [réf. du 7 février 2015]. Url : http://www.moc.gov.iq/demo/index.php?t=ministry&m=min. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 20 avril 2015).

MESRS. (2012). « Stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement supérieur en Irak ». [En ligne] 2012, [réf du 16 mars 2016]. Disponible sur : https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.mohesr.gov.iq%2Fuploads%2Fpdf%2FIraqi%2520Stratigy%25202014.pdf. p5, p7, p17/180p. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

MESRS (2013). La nouvelle stratégie nationale de l'éducation. [En ligne] 2013, [réf. du 15 février 2013]. Url : http://www.mohesr.gov.iq/ArticleShow.aspx?ID=3528. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

MESRS (2014). La rentrée 2014-2015. [En ligne] 2014, [réf. du15 novembre 2014]. Url : http://www.mohesr.gov.iq/ArticleShow.aspx?ID=9683. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 10 février 2015).

MESRS (2015). La collaboration scientifique et culturelle avec le Royaume-Uni. [En ligne] 2015, [réf. du 3 février 2015]. Url : http://www.mohesr.gov.iq/ArticleShow.aspx?ID=10848. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 6 janvier 2016).

MESRS. (2016). Les universités et les facultés. [En ligne], [réf du 16 mars 2016]. Disponible sur : http://www.mohesr.gov.iq/PageViewer.aspx?id=35. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ministère de l'Éducation (2014). Passer les examens pour un troisième tour. [En ligne]. Octobre 2014, [réf. du 08 novembre 2014]. Url : http://www.moedu.gov.iq/ar/index.php?name=News&file=article&sid=2193. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 24 janvier 2015)

Ministère de l'Éducation (2014). Communiqué. [En ligne]. Octobre 2014, [réf. du 08 novembre 2014]. Url :

http://www.moedu.gov.iq/ar/index.php?name=News&file=article&sid=2197. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 24 janvier 2015).

Ministère de l'Éducation (2014). Écoles complémentaires. [En ligne]. 2014, [réf. du 17 novembre 2014]. Url :
http://www.moedu.gov.iq/ar/index.php?name=News&file=article&sid=2149. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 16 juillet 2015).

Ministère de l'Éducation (2014). Les élèves déplacés dans diverses provinces irakiennes. [En ligne]. 28 janvier 2014, [réf. du 28 jan. 2015]. Url :
http://www.moedu.gov.iq/index.php?name=News&file=article&sid=2326. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 24 janvier 2015)

Ministère de l'Éducation (2015). [En ligne]. 2 février 2015, [réf. du 2 février 2015]. Url :
http://www.moedu.gov.iq/index.php?name=News&file=article&sid=2350. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 24 janvier 2015)

Ministère de l'Éducation de Kurdistan. (2009). Le Ministère de l'Éducation à Kurdistan applique nouveau système éducatif. [En ligne] 15 septembre 2009, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur :
http://www.gov.krd/a/d.aspx?a=31487&l=14&r=81&s=010000. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ministère de l'Éducation nationale. 2016. « L'école élémentaire ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [En ligne] 15 août 2015, [réf du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ministère des Affaires étrangères. (2016). La France et l'Irak. [En ligne]. France Diplomatie : Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. Modifié le, 19 avril 2016, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur :
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/irak/la-france-et-l-irak/. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ministère de l'éducation de Saskatchewan. (1993). Approches pédagogiques : infrastructure pour la pratique de l'enseignement. Ministère de l'éducation de la Saskatchewan.

Mooc. (2015). Innovation pédagogique. [En ligne], [réf du 29 août 2016]. Disponible sur : http://www.innovation-pedagogique.fr/rubrique4.html. [réf du 2 mars 2015] ancien Url : http://www.mooc.fr/.

Moodle. (2016). Fonctionnalités-MoodleDocs ». [En ligne] 5 avril 2011 [réf du 29 août 2016]. Disponible sur : https://docs.moodle.org/19/fr/Fonctionnalit%C3%A9s. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Nations Unis. Irak (2014). First day of academic school year. UNAMI. [En ligne] octobre 2014, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : http://www.uniraq.org/PDFUN/ICODHA%20First%20Day%20of%20Academic%20School%20Year%20Update.pdf. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

OpenClassrooms. (2015). *Hollande annonce un accès illlimité à OpenClassrooms pour tous les demandeurs d'emploi*. [En ligne] 16 avril 2015, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=pzYg2GrNvmU. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Raymond, J-L. (2015). Moteur de 30 000 ressources pédagogiques numériques pour apprendre. *Netpublic*. [En ligne] 8 juin 2015, [réf. du 5 oct. 2016]. Disponible sur : http://www.netpublic.fr/2015/06/moteur-de-30-000-ressources-pedagogiques-numeriques-pour-apprendre/ (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Sakai. (2016). « Home | Sakai ». [En ligne], 2014 [29 août 2016]. Disponible sur : https://www.sakaiproject.org/sakai-10. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Sakaï. (2014). Fiche logiciel validé PLUME. Promouvoir les Logiciels Utiles Maîtrisés et Economiques dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche. [En ligne], 6 janvier 2014 [25 août 2016]. Disponible sur : https://www.projet-plume.org/fiche/sakai. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Ticmooc. (2015). Qu'est-ce qu'un Mooc ?. [En ligne], 2014 [25 août 2016]. Disponible sur : http://www.ticmooc.net/quest-ce-quun-mooc/ (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Wikipedia. (2016). Liste de plateformes. *Wikipédia*. [En ligne], 25 octobre 2015 [réf. du 25 aout 2016]. Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Liste_de_plateformes_p%C3%A9dagogiques_sous_licence_libre&oldid=119840504. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

UNESCO. (2003b). « Education in IRAQ ». *UNESCO and Irak*. [En ligne] 11 avril 2003, [réf. du 25 août 2016]. Disponible sur :
http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=11216&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. (URL vérifié le 12 octobre 2016).

Université de Mustansiriyah. (2014). Tableaux blancs interactifs. [En ligne] novembre 2014, [réf. du 7 décembre 2014].
Url : http://www.uomustansiriyah.edu.iq/news/UOMnews.php?a=view&recid=2

Université de Mossoul. (2014). Site alternatif de l'université de Mossoul. [En ligne] novembre 2014, [réf. du 25 novembre 2014]. Url : http://www.ninavaheducation.com/. (Les ressources étaient accessibles par leur URL à la date du 20 mars 2016).

Liste des figures

Figure 1 : Le système éducatif irakien. 28
Figure 2 : Niveaux du CECR. Source CECR (2001). 64
Figure 3: Modèle décrivant un continuum. Source UNESCO (2004). 69
Figure 4 : Les trois centres du projet. 86
Figure 5: La production des cours et le contrôle de la qualité. 88
Figure 6: Récapitulatif des innovations technologiques selon Puren (2009). 132
Figure 7: L'évolution historique des approches selon Puren (2004 c). 133
Figure 8: Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités instrumentées. 140
Figure 9: Modèle S.A.C.I. Des situations d'activités collectives instrumentées. 141
Figure 10 : Réinjection du positionnement. Source Rivens Mompean (2013 : 334). 204
Figure 11 : Les différentes personnes interrogées. 221
Figure 12 : Catégorie d'étudiants. 250

Liste des images

Image 1 : Ajournement des examens de fin d'année. Source Université de Mossoul 2014. 34
Image 2 : Lieux de passage des examens. 35
Image 3 : Le portail de l'e-gouvernement. 81
Image 4 : Le site du MESRS. Source: MESRS (fév. 2015). 82
Image 5 : Une page de MESRS sur Facebook. Source: MESRS (fév. 2015) 82
Image 6 : Le site du Ministère de l'Éducation. Source: ME (fév. 2015) 83
Image 7 : Le portail électronique du Ministère de l'Éducation. Source ME (fév. 2015) 83
Image 8 : Une page sur les réseaux sociaux pour les départements d'informatique. 84
Image 9 : Tableaux blancs interactifs. 89
Image 10 : Premier test de *smart class* à Bagdad. 90
Image 11 : Interface de Ganesha. Source Ganesha (2016). 173
Image 12 : La page principale d'Edmodo. Source Edmodo (2016) 176
Image 13 : La page principale de Coursera. Source Coursera (2016). 178
Image 14 : La page de la plateforme FUN. 179
Image 15 : Plan du premier MOOC. FLE-FUN. 180
Image 16 : Page principale des MOOC. 183

Liste des schémas

Schéma 1: Diverses compétences du CECR. Source CECR (2001). 113
Schéma 2 : Les composantes de la tâche. Source Nunan (1989 :11) 115
Schéma 3 : La notion de motivation selon Barbot (2000). 164
Schéma 4 : La plateforme. Source Nicole Gévaudan (2011). 170
Schéma 5 : Pédagogie. Source Gévaudan (2011), slide 6. 174
Schéma 6 : Pratique. Source Gévaudan (Ibid), slide 7. 175
Schéma 7 : Les éléments moteurs de l'autoformation. 187
Schéma 8 : Choix d'analyse. Source Pourtois Jean-Pierre (2010 : 141). 233
Schéma 9 : Notre modèle des trois niveaux macro, méso et micro. 305

Liste des tableaux

Tableau 1: L'école primaire. 23
Tableau 2: L'intermédiaire (Le collège). 24
Tableau 3: Le secondaire (Le lycée). 25
Tableau 4: Les matières de première année : 1986-1987. 51
Tableau 5: Les matières de deuxième année : 1987-1988. 52
Tableau 6: Les matières de troisième année : 1988-1989. 52
Tableau 7: Les matières de quatrième année : 1989-1990. 53
Tableau 8: Les matières de première année : 2003-2004. 53
Tableau 9: Les matières de deuxième année : 2003-2004. 54
Tableau 10 : Les matières de première année : 2007-2008. 54
Tableau 11 : Les matières de première année : 2012-2013. 55
Tableau 12: Les matières de deuxième année : 2012-2013 et 2013-2014. 55
Tableau 13: Le nombre d'heures en français par semaine. 56
Tableau 14: Nombre d'heures en français par année. 57
Tableau 15: Matières du master. 58
Tableau 16: Matières du diplôme. 59
Tableau 17: Tableau comparatif des notions des méthodologies actionnelles. 111
Tableau 18: Des cours postés sur la plateforme. 209
Tableau 19 : Détails des questions. 228
Tableau 20: Récapitulatif des entretiens. 232
Tableau 21: Âge et sexe des interrogés. 235
Tableau 22: Âge et sexe des enseignants. 243
Tableau 23: Expérience professionnelle. 244
Tableau 24: Matières enseignées. 244
Tableau 25: Niveaux d'étude et sexe. 252
Tableau 26: Place du français. 260
Tableau 27: Utilisation des moyens. 261
Tableau 28: Connaissance et prise en compte du CECR. 262
Tableau 29: Équipement des salles. 263
Tableau 30: Emploi du laboratoire. 263

Tableau 31: Maîtrise des TIC-Informaticien. 264
Tableau 32: Possession et connexion de PC. 264
Tableau 33: Navigation sur Internet. 265
Tableau 34: Chercher des supports. 265
Tableau 35: Multimédia dans l'enseignement 266
Tableau 36: Pour le multimédia. 267
Tableau 37: Intégration des TIC et adaptation une manière. 267
Tableau 38: CD, DVD et Internet. 268
Tableau 39: Intéressé par les TIC. 268
Tableau 40: Motivation suscitée par l'usage des TIC. 268
Tableau 41: Utilisation des TIC. 269
Tableau 42: Recours aux TIC. 269
Tableau 43: Être motivé. 269
Tableau 44: Consultation de sites pédagogiques. 270
Tableau 45: Proposition de sites. 270
Tableau 46: Participation aux stages-Responsables-Enseignants. 271
Tableau 47: Découverte des sites. 271
Tableau 48: Application de l'expérience acquise au cours de stages de formation. 272
Tableau 49: Connaissance de Moodle. 272
Tableau 50: Être prêt à utiliser la plateforme. 273
Tableau 51: Encouragement et contribution. 273
Tableau 52: Changement des pratiques. 274
Tableau 53: Soutien au projet. 274
Tableau 54: Accord du Ministère. 275
Tableau 55: Respect du manuel. Emploi du temps. 276
Tableau 56: Pearson vs Spearman. 280
Tableau 57: Âge vs emploi des TIC. 281
Tableau 58: Statut vs la connaissance du CECR. 281
Tableau 59: Tableau croisé CECR vs prise en compte du CECR. 282
Tableau 60: Tests du Khi-deux. 282
Tableau 61: Tableau croisé possession de PC vs PC connecté à Internet. 283
Tableau 62: Tests du Khi-deux. Possession de PC et PC connecté. 283
Tableau 63: Maîtrise des TIC vs informaticien au département. 283

Tableau 64: Encourager les autres vs contribution au projet. 284
Tableau 65: Statut vs certaines questions. 284
Tableau 66: la connaissance du CECR vs autres questions. 285
Tableau 67: La corrélation de l'arrivée des CD/DVD. 286
Tableau 68: Statistiques de fiabilité. 287
Tableau 69: Nombre et sexe étudiants- premier test. 289
Tableau 70: L'emploi d'un laboratoire. 290
Tableau 71: Favorable à cette innovation. 290
Tableau 72: Présentation du cours. 290
Tableau 73: Être favorable pour la plateforme. 291
Tableau 74: Le premier essai. 291
Tableau 75: Changement de manière d'apprendre. 291
Tableau 76: Les attentes. 292
Tableau 77: Les autres cours. 292
Tableau 78: La présentation du cours. 292
Tableau 79: Source Bureau de l'inspecteur général du MESRS. (2015). 431

Index des auteurs

Altet, 11, 32, 102, 103, 163, 315, 329

Babault, 40, 123, 316

Bailly, 66, 102, 124, 149, 316, 317

Barbot, 41, 72, 73, 77, 93, 104, 105, 106, 110, 111, 138, 149, 152, 158, 163, 164, 166, 168, 186, 189, 191, 197, 199, 200, 317, 318, 334, 348

Beacco, 12, 309, 314, 317, 318

Bertin, 122, 136, 137, 142, 199, 318, 330

Blanchet, 219, 222, 223, 224, 319

Bourguignon, 59, 106, 109, 319

Catellin, 144, 320

Clément, 121, 320

Demaizière, 91, 116, 118, 151, 154, 199, 322

Desmarais, 32, 69, 70, 71, 72, 90, 91, 132, 241, 322

Donnadieu, 105, 323

Fichez, 202

Gaonac'h, 123, 124, 324

Ghiglione, 223, 226, 319

Giardina, 32, 120, 151, 160, 161, 322, 325

Giessen, 152, 162, 320

Grosbois, 13, 99, 106, 108, 110, 144, 148, 150, 154, 155, 156, 158, 159, 163, 186, 187, 200, 203, 308, 326

Guichon, 2, 13, 70, 92, 116, 117, 140, 144, 151, 186, 191, 202, 326

Jutand, 11, 76, 136, 153, 168, 327

Lancien, 50, 78, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 158, 161, 162, 328

Mangenot, 144, 159

Mucchielli, 197, 219, 222, 330

Narcy-Combes, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 167, 199, 200, 318, 322, 330

Nunan, 113, 114, 115, 331, 348

Perriault, 106, 107, 108, 143, 144, 148, 149, 151, 152, 153, 157, 159, 160, 165, 331

Pothier, 33, 60, 71, 104, 105, 131, 153, 162, 240, 241, 320, 332

Puren, 62, 100, 102, 110, 112, 114, 115, 120, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 189, 215, 331, 332, 333, 346

Rabardel, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 331, 333

Resweber, 197, 217, 218, 311, 333

Rézeau, 144

Richer, 122, 123, 334

Rivens Mompean, 72, 77, 105, 106, 109, 154, 166, 168, 186, 187, 193, 197, 200, 203, 204, 334, 346

Rosen, 109, 334

Rosnay, 147, 334

Serres, 12, 335

Singly, 219, 222, 225, 226, 319, 322, 329

Stacey, 109, 336

Tricot, 137, 150, 316, 336

Vienneau, 105, 106, 107, 108, 193, 337

Index des notions

artefact, 14, 101, 136, 139, 142, 143, 146
compétences, 12, 13, 20, 31, 40, 42, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 78, 87, 93, 95, 96, 100, 106, 109, 113, 116, 117, 124, 135, 166, 167, 172, 192, 195, 215, 285, 309, 310, 311, 316, 317, 329, 336
connaissance, 11, 37, 43, 50, 65, 76, 84, 95, 103, 106, 107, 108, 109, 118, 119, 136, 144, 145, 149, 167, 168, 186, 209, 216, 226, 257, 271, 281, 282, 284, 285, 286, 307, 310, 327, 330, 367, 395, 425
contraintes, 11, 13, 32, 41, 78, 92, 120, 122, 123, 124, 215, 218, 225, 226, 242, 299, 300, 304, 309
dispositif, 13, 14, 15, 72, 86, 101, 118, 136, 137, 138, 143, 146, 149, 167, 168, 186, 187, 195, 198, 202, 203, 218, 237, 247, 298, 305, 311, 313, 320, 334
enseignement/apprentissage, 1, 12, 13, 14, 15, 18, 59, 61, 67, 76, 79, 92, 93, 94, 96, 99, 104, 111, 112, 114, 115, 122, 126, 131, 134, 136, 146, 158, 166, 186, 189, 202, 203, 216, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 252, 253, 254, 255, 258, 260, 261, 262, 263, 266, 268, 273, 277, 290, 295, 297, 298, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 316, 318, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 362, 364, 366, 367, 368, 370, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 381, 384, 386, 389, 390, 391, 392, 393, 395, 408, 410, 411, 416, 440
expérimentation, 5, 15, 86, 196, 198, 199, 208, 209, 214, 218, 230, 256, 289, 311, 313, 418, 429, 430
innovation, 12, 13, 15, 19, 71, 75, 80, 92, 93, 94, 123, 153, 166, 167, 191, 197, 199, 202, 217, 239, 252, 253, 255, 262, 277, 290, 306, 311, 313, 317, 321, 325, 326, 344, 355, 358, 362, 367, 373, 378, 384, 390, 416
institutions, 11, 12, 13, 20, 22, 32, 41, 43, 44, 80, 81, 82, 83, 85, 95, 153, 197
instrument, 14, 101, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 224
instrumentation-Instrumentalisation, 14
intégration, 2, 11, 13, 14, 18, 27, 29, 43, 69, 70, 72, 79, 94, 95, 100, 118, 126, 128, 129, 130, 134, 136, 160, 166, 185, 186, 191, 201, 202, 205, 238, 241, 255, 258, 267, 274, 275, 277, 286, 288, 291, 294, 307, 308, 309, 310, 312, 318, 326, 357, 361, 365, 371, 375,381, 386, 392, 400, 406, 417
interaction, 14, 43, 62, 63, 67, 99, 107, 108, 121, 136, 141, 143, 147, 149, 159, 160, 162, 163, 206, 209, 298, 336, 425
interactivité, 78, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 159, 160, 161, 162, 165, 177, 270, 305, 311, 325
macro, méso et micro, 15, 197, 199, 201, 202, 203, 305
motivation, 49, 56, 68, 74, 107, 116, 134, 147, 163, 164, 165, 169, 193, 195, 238, 240, 241, 245, 246, 252, 255, 260, 264, 267, 268, 274, 277, 291, 308, 310, 397, 416, 423
multimédia, 11, 14, 75, 78, 79, 91, 101, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 161, 162, 165, 167, 170, 189, 190, 205, 239, 240, 245, 246, 254, 255, 257, 265, 266, 267, 277, 279, 284, 285, 286, 287, 296, 309, 320, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 336, 354, 355, 358, 359, 362, 364, 367, 368, 373, 378, 384, 385, 389, 390, 393, 397, 403, 414, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 440
numérique, 13, 37, 41, 69, 76, 77, 79, 95, 98, 118, 148, 153, 163, 173, 174, 177, 178, 187, 191, 203, 214, 226, 227, 234, 240, 273, 290, 307, 309, 316, 319, 321, 326, 327, 340, 341, 380, 381, 393
plateforme, 5, 14, 15, 72, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 184, 185, 186, 189, 193, 195, 197, 205, 207, 208, 209, 214, 216, 217, 230, 235, 238, 239, 240, 241, 245, 247, 253, 256, 257, 272, 273, 275, 277, 289, 290, 291, 292, 295, 296,297, 298, 299,

300, 301, 302, 303, 304, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 323, 339, 340, 354, 356, 357, 358, 360, 361, 362, 365, 370, 371, 374, 375, 378, 381, 386, 387, 389, 391, 392, 393, 394, 400, 418, 427, 428, 440
problématique, 13, 14, 38, 91, 135, 200, 308, 314
recherche-action, 14, 15, 167, 197, 198, 199, 200, 201, 217, 218, 236, 311, 312, 330, 333, 334, 335, 440
système éducatif, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 34, 40, 42, 43, 45, 46, 66, 68, 75, 76, 77, 87, 95, 126, 238, 247, 258, 275, 286, 309, 312, 326, 332, 337, 343, 357, 361, 365, 371, 375, 381, 387, 392
TIC, 1, 2, 13, 14, 15, 69, 70, 75, 76, 78, 79, 80, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 105, 136, 147, 149, 153, 156, 159, 165, 166, 186, 189, 191, 199, 201, 202, 208, 216, 217, 218, 229, 231, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 252, 255, 257, 258, 259, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 322, 325, 326, 328, 330, 336, 356, 359, 360, 364, 366, 372, 376, 377, 383, 385, 391, 397, 398, 403, 404, 409, 414, 415, 418, 440

Annexes

Annexe 1. Questions des entretiens en forme de questionnaire destiné aux responsables de l'université de Mossoul

Le présent questionnaire est proposé dans le cadre d'une recherche de thèse à l'université Lille 3 sur l'utilisation de multimédias représenté par la plateforme Moodle* et autres support multimédia en classe de français langue étrangère dans le département de français aux universités irakiennes (l'université de Mossoul comme exemple).

Je vous demande de bien vouloir lire attentivement ce questionnaire avant de répondre aux questions. Je vous remercie par avance pour votre participation et pour votre coopération.

1. Votre statut :
2. Age : ☐ ans
3. Sexe : M.☐ F.☐
4. Expérience professionnelle : ☐ ans
5. Avez-vous déjà étudié le français ? Oui☐ Non☐
6. Quelle place accordez-vous à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul ?
   Place importante☐ Moyennement importante ☐
7. D'après vous, pour quelle(s) raison(s) avez-vous donné cette place au français?
   A. ----------
   B. ----------
8. Dans la salle de cours, recommandez-vous l'utilisation des moyens qui facilitent l'apprentissage du français ? Oui☐ Non☐ En cas de nécessité ☐
9. Si non, pourriez-vous dire pourquoi ?

   ----
10. Avez-vous déjà entendu parler du CECR** ? Oui ☐ Non ☐
11. Si oui, recommandez-vous aux enseignants de langue la prise en compte de ses conseils et ses niveaux en enseignant une langue étrangère ? Oui☐ Non☐

* Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (à télécharger et utiliser gratuitement). L'abréviation de ce terme est : Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire.

** Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues est adopté à partir de l'année 2001.

12. Êtes-vous favorable à une innovation et à un développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université en général et au département de français ? Oui ☐ Non ☐
13. Pour changer des pratiques, espérez-vous que chaque salle de cours au département des langues soit équipée au minimum d'un ordinateur et d'un projecteur ?
    Oui ☐ Non ☐ Pas nécessaire ☐
14. L'emploi d'une salle d'informatique dans l'enseignement de langue étrangère motive les étudiants à bien apprendre ? Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐
15. D'après vous, l'enseignant devrait-il maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies ? Oui ☐ Non ☐
16. Si non, recommandez-vous à l'université qu'il y aurait un informaticien dans le département où il y a un laboratoire ou salle informatique ? Oui ☐ Non ☐
17. Possédez-vous un PC chez vous ? Oui ☐ Non ☐
18. Si oui, est-il connecté à l'Internet ? Oui ☐ Non ☐
19. Votre navigation sur Internet est :
    Régulière ☐ Hebdomadaire ☐ Mensuelle ☐ Autre ☐
20. En naviguant sur Internet, vous essayez de trouver des supports pour vos cours ?
    Oui ☐ Non ☐ Souvent ☐ Jamais ☐
21. Avez-vous déjà entendu parler du multimédia dans l'enseignement ?
    Oui ☐ Non ☐
22. Que pensez-vous de ce terme ? Que représente-t-il pour vous ?

    ---
23. Êtes-vous pour le multimédia pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ? Oui ☐ Non ☐
24. Serait-il possible d'intégrer le multimédia dans les départements des langues (français) ? Oui ☐ Non ☐
25. Pensez-vous que nous devrions adopter une manière propre à nos apprenants en intégrant le multimédia dans le département ? Oui ☐ Non ☐
26. Dès l'arrivée des cédéroms et d'Internet, pensez-vous que cela a impliqué un changement dans la méthode d'enseignement ? Oui ☐ Non ☐

27. En tant que responsable/enseignant, vous êtes intéressé par les TICE* ?

    Oui ☐ Non ☐

28. L'enseignement du français en Irak serait-il très motivé avec les TIC ?

    Oui ☐ Non ☐

29. Dans vos cours, utilisez-vous les TIC ?

    Oui ☐ Non ☐ Souvent ☐ Jamais ☐

30. Avez-vous recours aux TIC en donnant une leçon ?

    Oui ☐ Non ☐ Souvent ☐

31. D'après vous, les TICE sont-elles motivantes ? Oui ☐ Non ☐ Souvent ☐

32. Pensez-vous que les étudiants seraient-ils motivés par les TICE ?

    Oui ☐ Non ☐

33. Avez-vous des sites pédagogiques de votre spécialité que vous consultez régulièrement ? Oui ☐ Non ☐

34. Proposez-vous des sites ou des activités à vos étudiants ? Oui ☐ Non ☐

35. Si oui, dans quelles circonstances avez-vous recours à cela ? Et pourquoi ?

    ---

36. Avez-vous participé à des stages de formation des formateurs qui traitent les TICE ?

    Oui ☐ Non ☐

37. Si oui, y avez-vous découvert des didacticiels, logiciels, plateformes ou sites de type pédagogique ? Oui ☐ Non ☐

38. Si oui, Veuillez donner les noms de ce que vous avez trouvé intéressant :

    ---

39. Souhaiteriez-vous que les enseignants appliquent à l'université les expériences acquises des stages dans le domaine des TICE ? Oui ☐ Non ☐

40. Avez-vous entendu parler de la plateforme Moodle ? Oui ☐ Non ☐

41. Si oui, quel usage pensez-vous pouvoir en faire pour l'enseignement/apprentissage?

    ---

42. En tant que responsable, vous soutiendriez le projet d'installer cette plateforme sur le serveur de l'université ? Oui ☐ Non ☐

43. Si oui, êtes-vous prêt(e) à l'utiliser si on l'installe sur le serveur de l'université ?

    Oui ☐ Non ☐

* Les Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

44. Encouragez-vous les enseignants et les étudiants à expérimenter ce nouveau moyen d'enseignement/apprentissage dans notre université ? Oui☐ Non☐
45. Acceptez-vous de contribuer à ce projet ? Oui☐ Non☐
46. Pensez-vous que cette activité changerait les pratiques de l'enseignant du français et donnerait une nouvelle image ? Oui ☐ Non ☐
47. À votre avis, le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique soutiendrait-elle l'intégration des TICE dans notre université pour l'étendre ensuite dans toutes les universités irakiennes ? Oui ☐ Non ☐
48. Selon les lois et les règlements du système éducatif irakien, le ministère de l'enseignement supérieur accepterait-il ce nouveau moyen d'enseignement ?
    Oui☐ Non☐
49. Si non, devrions-nous toujours respecter les manuels même si l'on intègre notre projet ? Oui☐ Non☐
50. Pensez-vous que l'emploi du temps actuel permet d'assurer des cours et des activités sur la plateforme ? Oui☐ Non☐
51. Espérez-vous que l'on réforme l'emploi du temps pour bien assurer les cours ?
    Oui☐ Non☐
52. L'utilisation des TICE pour le français à l'université, quel rôle jouerait-elle ?
    Positif☐ Négatif☐ Ne changerait rien☐ Je ne sais pas☐

Annexe 2. Questionnaire destiné aux enseignants de FLE- Université de Mossoul

Le présent questionnaire est proposé dans le cadre d'une recherche de thèse à l'université Lille 3 sur l'utilisation de multimédias représenté par la plateforme Moodle[*] et autres support multimédia en classe de français langue étrangère dans le département de français aux universités irakiennes (l'université de Mossoul comme exemple).

Je vous demande de bien vouloir lire attentivement ce questionnaire avant de répondre aux questions. Je vous remercie par avance pour votre participation et pour votre coopération.

1. Votre statut :
2. Age : ☐ ans
3. Sexe : M. ☐ F. ☐
4. Expérience professionnelle : ☐ ans
5. Nombre des matières enseignées : ☐
6. Quelle place accordez-vous à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul ?
   Place importante ☐ Moyennement importante ☐
7. D'après vous, pour quelle(s) raison(s) avez-vous donné cette place au français?
   A. ----------
   B. ----------
8. Dans votre classe, utilisez-vous des moyens qui facilitent l'apprentissage du français? Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement ☐ Jamais ☐
9. Si jamais, Pourriez-vous dire pourquoi ?

   ----
10. Avez-vous déjà entendu parler du CECR[**] ? Oui ☐ Non ☐
11. Si oui, prenez-vous en compte les conseils et les niveaux du CECR en enseignant cette langue ? Oui ☐ Non ☐ Souvent ☐
12. Êtes-vous favorable à une innovation et à un développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université en général et au département de français ? Oui ☐ Non ☐

[*] Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (à télécharger et utiliser gratuitement). L'abréviation de ce terme est : Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire.

[**] Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues est adopté à partir de l'année 2001.

13. Pour changer des pratiques, espérez-vous que chaque salle de cours au département soit équipée au minimum d'un ordinateur et d'un projecteur ?

    Oui☐ Non☐ Pas nécessaire☐

14. L'emploi d'une salle d'informatique dans l'enseignement du FLE motive les étudiants à bien apprendre ? Oui☐ Non☐ Je ne sais pas☐

15. D'après vous, l'enseignant devrait-il maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies ? Oui☐ Non☐

16. Si non, recommandez-vous à l'université qu'il y aurait un informaticien dans le département ? Oui☐ Non☐

17. Possédez-vous un PC chez vous ? Oui☐ Non☐

18. Si oui, est-il connecté à l'Internet ? Oui☐ Non☐

19. Votre navigation sur Internet est :

    Régulière☐ Hebdomadaire☐ Mensuelle☐ Autre☐

20. En naviguant sur Internet, vous essayez de trouver des supports pour vos cours ?

    Oui☐ Non☐ Souvent☐ Jamais☐

21. Avez-vous déjà entendu parler du multimédia dans l'enseignement?

    Oui☐ Non☐

22. Que pensez-vous de ce terme ? Que représente-t-il pour vous ?

    ---

23. Êtes-vous pour le multimédia en enseignant une langue étrangère ?

    Oui☐ Non☐

24. Serait-il possible d'intégrer le multimédia dans le département de français ?

    Oui☐ Non☐

25. Voyez-vous que nous devrions adopter une manière propre à nos apprenants en intégrant le multimédia dans le département ? Oui☐ Non☐

26. Dès l'arrivée des cédéroms et d'Internet, avez-vous changé votre méthode d'enseignement? Oui☐ Non☐

27. En tant qu'enseignant, vous êtes intéressé par les TICE* ? Oui☐ Non☐

28. L'enseignement du français en Irak serait-il plus motivé avec les TIC ?

    Oui☐ Non☐

* Les Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

29. Dans vos cours, utilisez-vous les TIC ?

    Oui ☐ Non ☐ Souvent ☐ Jamais ☐

30. Avez-vous recours aux TIC en donnant une leçon ?

    Oui ☐ Non ☐ Souvent ☐

31. Les TICE sont-elles motivantes pour vous ? Oui ☐ Non ☐ Souvent ☐

32. Pensez-vous que vos étudiants seraient motivés par les TICE ?

    Oui ☐ Non ☐

33. Avez-vous des sites pédagogiques que vous consultez régulièrement ?

    Oui ☐ Non ☐

34. Proposez-vous des sites ou des activités à vos étudiants ? Oui ☐ Non ☐

35. Si oui, dans quelles circonstances avez-vous recours à cela ? Et pourquoi ?

---

36. Avez-vous participé à des stages de formation des formateurs qui traitent les TICE ? Oui ☐ Non ☐

37. Y avez-vous découvert des didacticiels, logiciels, plateformes ou sites de type pédagogique ? Oui ☐ Non ☐

38. Si oui, Veuillez donner les noms de ce que vous avez trouvé intéressant :

---

39. Souhaiteriez-vous appliquer les expériences acquises des stages dans le domaine des TICE dans le département ? Oui ☐ Non ☐

40. Avez-vous entendu parler de la plateforme Moodle ? Oui ☐ Non ☐

41. Si oui, quel usage pensez-vous pouvoir en faire pour l'enseignement/apprentissage ?

---

42. Si oui, êtes-vous prêt(e) à l'utiliser si on l'installe sur le serveur de l'université ?

    Oui ☐ Non ☐

43. Encouragez-vous les collègues et les étudiants à expérimenter un tel nouveau moyen aux universités irakiennes ? Oui ☐ Non ☐

44. Acceptez-vous de contribuer à ce projet ? Oui ☐ Non ☐

45. Pensez-vous que cette activité changerait les pratiques de l'enseignant du français et donnerait une nouvelle vision ? Oui ☐ Non ☐

46. À votre avis, l'université de Mossoul soutiendrait-elle l'intégration des TICE ?
    Oui ☐ Non ☐
47. Selon les lois et les règlements du système éducatif irakien, le ministère de l'enseignement supérieur accepterait-il ce nouveau moyen d'enseignement ?
    Oui ☐ Non ☐
48. Si non, devrions-nous toujours respecter les manuels même si l'on intègre notre projet ? Oui ☐ Non ☐
49. Pensez-vous que l'emploi du temps actuel permet d'assurer des cours et des activités sur la plateforme ? Oui ☐ Non ☐
50. Espérez-vous que l'on réforme l'emploi du temps pour bien assurer les cours ?
    Oui ☐ Non ☐
51. L'utilisation des TICE pour le français à l'université, quel rôle jouerait-elle ?
    Positif ☐ Négatif ☐ Ne changerait rien ☐ Je ne sais pas ☐

Annexe 3. Questionnaire destiné aux étudiants de FLE-Université de Mossoul

Le présent questionnaire est proposé dans le cadre d'une recherche de thèse à l'université Lille 3 sur l'utilisation de multimédias représenté par la plateforme Moodle* et autres support multimédia en classe de français langue étrangère dans le département de français aux universités irakiennes (l'université de Mossoul comme exemple).

Je vous demande de bien vouloir lire attentivement ce questionnaire avant de répondre aux questions. Je vous remercie par avance pour votre participation et pour votre coopération.

1. Votre statut :
2. Age : ☐ ans
3. Sexe : M.☐ F.☐
4. Année : ☐
5. Nombre des matières étudiées : ☐
6. Avez-vous déjà étudié le français avant de venir au département ?
   Oui ☐ Non ☐
7. Si oui, combien de temps l'avez-vous étudié et où? ☐
   Aux écoles☐ Aux instituts privés☐ À l'étranger☐ Autre ☐
8. Quelle place accordez-vous à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul ?
   Place importante☐ Moyennement importante ☐
9. D'après vous, pour quelle(s) raison(s) avez-vous donné cette place au français?
   A. ----------
   B. ----------
10. Trouvez-vous une différence entre la salle de cours aux lycées et celle de l'université au département de français ? Oui☐ Non☐
11. Si oui, quelle différence ?
    Salles bien équipées☐ Salles comme un laboratoire☐ Autres ☐
12. Êtes-vous favorable à une innovation et à un développement des pratiques dans l'enseignement à l'université en général et au département de français ?
    Oui☐ Non☐

* Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (à télécharger et utiliser gratuitement). L'abréviation de ce terme est : Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire.

13. Dans vos cours, y a-t-il un enseignant qui utilise des moyens ou outils pédagogiques pour faciliter l'apprentissage du français ?
    Oui☐ Non☐ Certain(e)s☐ Aucun☐
14. Si certain(e)s, pourriez-vous dire dans quel(s) cours ?
    ---
15. Si aucun, pourriez-vous dire pourquoi ?
    ---
16. Prenez-vous des cours au laboratoire ? Oui☐ Non☐
17. Si oui, combien de fois par semaine y entrez-vous ? ☐ fois.
18. Pensez-vous que, dans un laboratoire bien équipé, vous allez être très motivé(e)s et mieux apprendre ? Oui☐ Non☐ Je ne sais pas☐
19. Avez-vous déjà entendu parler du CECR* ? Oui☐ Non☐
20. Si oui, l'enseignant prend-il en compte les conseils et les niveaux du CECR en enseignant cette langue ? Oui☐ Non☐ Souvent☐ Jamais☐
21. Pour changer des pratiques, espérez-vous que chaque salle de cours au département soit équipée au minimum d'un ordinateur et un projecteur ?
    Oui☐ Non☐ Pas nécessaire☐
22. L'emploi d'un laboratoire équipé d'informatique dans l'enseignement du FLE motive les étudiants à bien apprendre ? Oui☐ Non☐ Je ne sais pas☐
23. D'après vous, l'enseignant devrait-il maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies ? Oui☐ Non☐
24. Si non, l'université devrait-elle nommer un informaticien dans le département pour aider en cas de nécessité ? Oui☐ Non☐
25. Possédez-vous un PC chez vous ? Oui☐ Non☐
26. Si vous possédez un PC, est-il connecté à l'Internet ? Oui☐ Non☐
27. Votre navigation sur Internet est :
    Régulière☐ Hebdomadaire☐ Mensuelle☐ Autre☐
28. Quels usages faites-vous d'Internet ?

Recherche d'information☐ Réseaux sociaux☐ Loisir☐ Apprentissage☐

* Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues est adopté à partir de l'année 2001.

29. En cas de ne pas pouvoir aller aux cours, voudriez-vous travailler depuis chez vous ou depuis un cybercafé ? Oui☐ Non☐
30. En naviguant sur Internet, vous essayez de trouver des supports pour comprendre les cours que vous manquez ? Oui☐ Non☐ Souvent☐
31. Avez-vous déjà entendu parler du multimédia dans l'enseignement? Oui ☐ Non☐
32. Que pensez-vous de ce terme ? Que représente-t-il pour vous ?

    ---
33. Êtes-vous pour le multimédia pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ? Oui☐ Non☐
34. Serait-il possible d'intégrer le multimédia dans le département de français ?
    Oui☐ Non☐
35. Pensez-vous que nous devrions adopter une manière propre à nos apprenants en intégrant le multimédia dans le département ? Oui☐ Non☐
36. Dès l'arrivée des cédéroms et d'Internet, en avez-vous profité ? Oui ☐ Non ☐
37. En tant qu'étudiant, vous êtes intéressé par les TICE* ? Oui ☐ Non ☐
38. L'apprentissage du français en Irak serait-il plus motivant avec les TIC ? Pourquoi ?
    Oui☐ Non☐

    ---
39. Dans vos cours, l'enseignant utilise-t-il les TIC ? Oui ☐ Non☐ Souvent☐
40. Avez-vous recours aux TIC en apprenant une leçon ?
    Oui☐ Non☐ Souvent☐
41. Pensez-vous que les étudiants seraient motivés par les TICE ? Oui☐ Non☐
42. Avez-vous des sites pédagogiques que vous consultez régulièrement ?
    Oui☐ Non☐
43. Proposez-vous des sites ou des activités à vos ami(e)s ? Oui☐ Non☐
44. Si oui, dans quelles circonstances avez-vous recours à cela ? Et pourquoi ?

    ---
45. Avez-vous une messagerie ? Oui☐ Non☐
46. Si oui, avez-vous des ami(e)s francophones ? Oui☐ Non☐

* Les Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

47. Avez-vous essayé de contacter des francophones pour tester votre niveau de langue ?
    Oui ☐ Non ☐
48. Avez-vous découvert des didacticiels, logiciels, plateformes ou sites de type pédagogique qui vous intéressent ? Oui ☐ Non ☐
49. Si oui, Veuillez donner les noms de ce que vous avez trouvé intéressants :
    ---
50. Souhaiteriez-vous que les enseignants du département appliquent les expériences acquises des stages dans le domaine des TICE? Oui ☐ Non ☐
51. Avez-vous entendu parler de la plateforme Moodle ? Oui ☐ Non ☐
52. Si oui, pensez-vous que cela puisse faire évoluer l'apprentissage de français ?
    Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐
53. Si oui, êtes-vous prêt(e) à l'utiliser si on l'installe sur le serveur de l'université ?
    Oui ☐ Non ☐
54. Encouragez-vous les autres étudiants à expérimenter un tel nouveau moyen aux universités irakiennes ? Oui ☐ Non ☐
55. Acceptez-vous de contribuer à ce projet ? Oui ☐ Non ☐
56. Pensez-vous que cette activité changerait la manière d'apprendre les langues et donnerait une nouvelle image de l'apprentissage ? Oui ☐ Non ☐
57. À votre avis, l'université de Mossoul soutiendrait-elle l'intégration des TICE ?
    Oui ☐ Non ☐
58. Selon les lois et les règlements du système éducatif irakien, le ministère de l'enseignement supérieur accepterait-il ce nouveau moyen d'enseignement ?
    Oui ☐ Non ☐
59. Si non, devrions-nous toujours respecter les manuels même si l'on intègre notre projet ? Oui ☐ Non ☐
60. Voyez-vous que l'emploi du temps actuel permet-il d'assurer des cours et des activités sur la plateforme ? Oui ☐ Non ☐
61. Espérez-vous que l'on réforme l'emploi du temps pour bien assurer les cours ?
    Oui ☐ Non ☐
62. L'utilisation des TICE pour le français à l'université, quel rôle jouerait-elle ?
    Positif ☐ Négatif ☐ Ne changerait rien ☐ Je ne sais pas ☐

Annexe 4. La transcription de l'entretien avec le Président de l'université

Monsieur le Président de l'université de Mossoul, suite au programme de l'étude que je mène actuellement à l'université de Lille3 en France, je désire réaliser des entretiens avec le doyen de la faculté des Lettres, le chef de département de français, le vice-président de l'université et vous-même afin d'obtenir des avis et des réponses sur ce projet. Le but de cette étude est d'enseigner le FLE en utilisant les TIC que je voudrais appliquer plus précisément dans le département de français, tout en espérant que les autres facultés et départements puissent l'appliquer en cas de réussite.

Le présent questionnaire qui est devant vous comprend plusieurs questions je vous demande de bien y répondre.

Le chercheur : - Pour ce qui concerne la première question, quel est votre statut ?
Le Président de l'université : - Je suis président de l'université. Je l'écris en français ?
- Comme vous voulez Monsieur et je pourrais m'en débrouiller.
- Quel âge avez-vous ?
- Je suis né en 1948, j'ai 65 ans.
- C'est clair pour le sexe, masculin, on met M.
- Quelle est votre expérience professionnelle ?
- Comme président de l'université ?
- Oui, c'est possible comme président de l'université, mais on parle de la véritable expérience si vous l'acceptez. L'expérience dans l'enseignement est de 30 ans ?
- Oui, j'enseigne depuis 1975.
- Depuis 1975, oui docteur, vous l'indiquez à côté s'il vous plaît. C'est comme président de l'université, et ici comme expérience dans l'enseignement.
- J'ai 38 ans. J'ai 9 ans en tant que président de l'université.
- Avez-vous déjà étudié le français ?
- Oui.
- Oui, très bien.
- Moi, j'ai étudié en France.
- Oui Monsieur, c'est pourquoi j'ai mis une copie de questionnaire devant vous. C'est pour vous remémorer la langue avec moi.
- Quelle place accordez-vous à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul ?
- Le deuxième choix serait mieux ?
- C'est à vous de le dire. C'est votre point de vue. Vous donnez à l'enseignement/apprentissage du français une place importante ou moins importante ?
- Je lui donne une importance. Mais dans la situation actuelle je lui donne une place importante Ok.
- Bien, bien.
- D'après vous, pour quelle(s) raison(s) avez-vous donné cette place au français ? Pourquoi avez-vous donné cette place au français, docteur ?
- Le français était excellent et très bon, n'est-ce pas ?
- Très bon. Si vous avez une autre raison, vous pourriez l'ajouter ?
- Il est très utile, très intéressant.

- Très intéressant, très bien. Vous vous rappelez bien docteur !
- Dans la salle de cours, recommandez-vous l'utilisation des moyens qui facilitent l'apprentissage du français ?
- Oui.
- Bien. Si l'on répond non, on dépasse cela.
- Numéro 10. Avez-vous déjà entendu parler du cadre européen commun de référence pour les langues ?
- Je n'ai pas bien compris votre question !
- Permettez-moi une minute, je dois envoyer un courriel urgent parce qu'on m'a rappelé le matin.
- Oui, oui, docteur, vous pouvez le faire.

- Oui, continuez.
- On compare ce cadre qui ressemble à une constitution. Il est entré en vigueur en 2001, c'est une référence qui décrit et regroupe les différents niveaux des langues européennes ; il montre pour chaque niveau ce que l'apprenant doit avoir acquis en comptant les heures d'apprentissage. Si vous n'en avez pas entendu parler, vous répondez par non.
- Ah, Ah, Non, je n'en ai aucune connaissance.
- Si votre réponse était oui, il y a une autre question qui est liée à la précédente.
- Numéro 12. Êtes-vous favorable à une innovation et à un développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université en général et au département de français ?
- Bien sûr que oui.
- Pour changer des pratiques, espérez-vous que chaque salle de cours au département des langues soit équipée au minimum d'un ordinateur et d'un projecteur ?
- Bien sûr que oui.
- L'emploi d'une salle d'informatique dans l'enseignement de langue étrangère motive les étudiants à bien apprendre ?
- Bien sûr, cela est noté chez nous.
- D'après vous, l'enseignant devrait-il maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies ?
- C'est nécessaire, c'est très important.
- Vous dépassez la question numéro 16.
- Possédez-vous un PC chez vous ?
- Oui.
- Est-il connecté à l'Internet ?
- Bien sûr.
- Votre navigation sur Internet est-elle régulière, hebdomadaire, mensuelle ou autre ?
- Suite à mon travail, elle est quotidienne.
- On peut dire qu'elle est régulière ?
- Oui, c'est régulier.
- En tant qu'enseignant, vous essayez de trouver des supports pour vos cours en naviguant sur Internet?
- Oui.
- Docteur, avez-vous déjà entendu parler du multimédia dans l'enseignement ?
- Oui, c'est à Dubaï qu'on a eu une telle application. Maintenant, on est en contact avec eux. Nous, ici à l'université de Mossoul et depuis cinq ans, nous avons appliqué la vidéoconférence surtout avec la Turquie. Maintenant, nous avons neuf facultés qui prennent des cours de différents pays au moyen de la vidéoconférence. Nos colloques

scientifiques : nous avons ouvert le dernier colloque de mathématiques et de statistiques par un cours depuis l'Angleterre ; un spécialiste a donné ce cours aux invités, c'est M. Al-Rubeai. De même une soutenance de master s'est fait à travers Skype à laquelle le directeur de recherche a participé. Cela est dû au centre informatique qu'on a. C'est un centre bien développé. Regardez ce que j'ai ici, je parle souvent avec le ministre à Bagdad, j'ai participé à un colloque en Turquie en exposant mon article d'ici parce que je n'ai pas pu y aller et tout cela est documenté chez moi ; c'est en direct avec le monde.

- Alors, docteur, vous êtes favorable pour intégrer ces technologies dans toutes les facultés et tous les départements ?
- Bien sûr, c'est vrai, c'est nécessaire.
- Que pensez-vous de ce terme ? Le terme multimédia, que représente-t-il pour vous ?
- Les exigences de la vie demandent cela. Et sans ce truc, nous ne pouvons rien faire, n'est-ce pas ?
- Que pensez-vous de ce mot ? À quoi pensez-vous quand vous entendez ce mot ?
- Cela veut dire que vous êtes au courant des nouveautés des sciences, "*up to date"* (mises à jour).
- Êtes-vous pour le multimédia pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?
- Sûrement, sûrement.
- Serait-il possible d'intégrer le multimédia dans les départements des langues, et suite à ma recherche, je veux dire plus précisément au département de français ?
- Oui.
- À votre avis, docteur, pensez-vous que nous devrions adapter une manière propre à nos apprenants qui étudient dans le département quand on intègre le multimédia ?
- Non, ce n'est pas la peine dans chaque département ; il y a vraiment des départements qui n'en ont pas besoin, il y a des décalages clairs entre ces départements-là, n'est-ce pas ? Vous ne comparez pas les départements des sciences humaines aux départements scientifiques qui acceptent seulement les symboles « *facts and figures* » tandis que les autres exigent des détails.
- Je parle plus précisément de département de français.
- Ah oui, le français ! C'est certainement important. Le français est plus important que l'anglais parce que les bases de l'anglais chez les étudiants sont plus fortes que celles du français, le français exige beaucoup plus.
- Dès l'arrivée des cédéroms, DVD et d'Internet, pensez-vous que cela a impliqué un changement dans la méthode d'enseignement ?
- À mon avis, pour cette question, il valait mieux que vous donniez un troisième choix « je ne sais pas » comme une question précédente parce que ce troisième choix est neutre.
- Si vous avez un autre avis, vous pouvez l'ajouter.
- Nous pouvons dire comme ci comme ça. Vous n'affirmez pas cent pour cent, "*fifty fifty*" n'est-ce pas ? Parce que c'est important. J'ai enseigné la matière du questionnaire. À mon avis, il fallait que cette étude ne soit pas de type oui et non, ce système est fini maintenant ; si vous le faites sur "*comparative study*" avec une échelle vous aurez des résultats pratiques. C'est mon quatrième étudiant en diplôme qui a fini ses études en appliquant la double comparaison, regardez, il a des résultats qu'on peut comparer à d'autres. Vous comparez des variables aux autres variables.
- Vous voulez dire que cette étude devait être comparée à l'anglais par exemple ?
- Ce n'est pas seulement l'anglais. Ce "*skill*" est important *"skill management"*, ce sont des échelles. Moi, j'ai étudié en France et j'ai appliqué les échelles. Au cours de neuf

mois, le directeur m'a demandé de rédiger. Je lui ai répondu que je n'avais pas encore fini. Il m'a indiqué que c'était à moi d'écrire et de corriger les résultats. Regardez ce tableau, ces résultats et la double comparaison qu'on a appliquée sur le marketing mais c'est la même chose avec les opinions ; quand une variable interagit à une autre variable, vous aurez de bons résultats, cent pour cent.

- Vous avez raison. J'avais cette idée, mais suite aux remarques de ma directrice de thèse, elle souhaite que cette étude prenne en compte le français plus précisément.
- En tant que responsable, président de l'université et enseignant, vous êtes intéressé par les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ?
- Oui.
- Est-ce que l'enseignement du français en Irak serait motivé par les technologies de l'information et de la communication?
- Certainement. Écoutez bien, il y a un essai que vous devez citer à ce propos-là. Quand le bureau du service culturel français à Bagdad nous a contacté avant la chute de 2003 pour savoir si nous étions prêts à enseigner le français à la faculté de gestion et d'économie parce que nous étions six qui avions fini les études en France, nous avons commencé à enseigner à des groupes d'étudiants toutes les matières en français.
- C'est le cas aussi aux facultés de droit, de pharmacie et dentaire.
- Mais c'est à notre faculté qu'il y a plus de licenciés de France que d'autres facultés. C'était un essai réussi, mais quand la guerre a éclaté, tout fut fini. Nous sommes prêts à le reprendre.
- Bon, c'est une réponse avant que je pose cette question. Si nous voulons enseigner le français dans d'autres facultés comme la faculté de gestion et d'économie, ainsi que la faculté dentaire ou bien les autres qui ont une relation avec celles en France.
- Il faut trouver un enseignant qui peut enseigner, c'est nécessaire d'avoir un enseignant qui a fini ses études dans des universités françaises. C'était vraiment un essai réussi et nous y avions passé du temps, mais la guerre a éclaté et tout fut fini.
- Donc, nous pouvons déposer une proposition pour enseigner le français dans les autres facultés quand on a un bon corps enseignant ?
- C'est possible, certainement possible. Il y avait un centre culturel auquel j'ai assisté à des stages. Il y avait le père Pierre, et Patri John qui a fondé l'école à Mossoul, c'était dans les années cinquante et soixante.

Il venait chez mon père, il parlait l'arabe parce qu'il a vécu cinquante ans à Mossoul, il enseignait le français, il était prêtre (père). Ceux qui parlaient le français avaient une bonne base, c'est comme au Liban où la plupart le parlent. On y a d'ailleurs assisté aux colloques du Moyen-Orient ; c'est le deuxième colloque auquel j'assiste. Je suis revenu de Beyrouth il y a quelques jours. On y a tous parlé en français dont le niveau de parole est plutôt élevé « cela veut dire exceptionnel » n'est-ce pas ?

Pour ce qui concerne les lycéens, ils l'étudient seulement pour une note de réussite.

- Dans vos cours, est-ce que vous utilisez les technologies?
- Oui, je les utilise.
- Avez-vous recours aux technologies en donnant un cours ou une leçon ?
- Souvent.
- D'après vous, les TICE sont-elles motivantes ?
- Elles ne sont pas motivantes à cent pour cent, mais c'est souvent.
- Je voulais dire si on laisse l'étudiant sortir du cadre classique en entrant dans la salle de cours, ouvrant le livre, le cahier ou la brochure. Je veux dire si l'on intègre les technologies, l'étudiant entre dans un laboratoire de langue ou salle bien équipée où il a son équipement.

- Mais, il y a une question très importante, celui qui a du manque, ne donne rien. Si l'enseignant ne parle pas le français par exemple, vous traduisez à sa place ?
- Pensez-vous que les étudiants seraient motivés en utilisant les technologies ?
- Certainement, c'est clair cela.
- Avez-vous des sites pédagogiques de votre spécialité que vous consultez de temps en temps ?
- Non, je n'en ai pas, mais seulement ce que nous donnons.
- Je précise dans votre spécialité pour être en contact avec les nouveautés.
- Suite à mon travail, je les suis quotidiennement le soir, j'ai des sites mais je ne les consulte pas en continu.
- Proposez-vous des sites ou des activités à vos étudiants ?
- Moi, j'enseigne seulement dans les études supérieures. Dans peu de temps, les étudiants passeront dans mon bureau auxquels je demande des activités dans le domaine du marketing par exemple, et c'est à eux de trouver ce qui est nouveau.
- Si oui, dans quelles circonstances avez-vous recours à cela ? Et pourquoi ?
- C'est surtout quand il y a de nouveaux sujets. Le marketing est ma spécialité. De temps en temps de nouveaux sujets apparaissent, si je n'en lis pas je ne serai pas au courant, par exemple le marketing des virus que nous n'avons pas étudié en France. J'ai étudié le master en Angleterre et le doctorat en France, mais je n'ai pas lu ce sujet, je devais le lire ; je suis allé en Malaisie et j'ai découvert ce sujet. Il faut le présenter ici.
- Est-ce que vous avez participé à des stages de formation des formateurs qui traitent les technologies ?
- Oui, mais pas de stages en français. C'est général.
- Si oui, est-ce que vous y avez découvert des didacticiels, logiciels, plateformes ou sites de type pédagogique ?
- Vous pouvez dire comme ci comme ça. Ce n'est pas parfait à cause du manque qui existe.
- Alors docteur, si vous avez répondu par oui, il y a une question liée, mais vous avez dit comme ci comme ça ; pourriez-vous citer un nom de ce que vous avez trouvé intéressant comme logiciels ou sites ?
- L'essentiel c'est que nous avons assisté au stage sur la vidéoconférence, comment on l'utilise et on entre en contact. On m'a donné un cursus complet de l'utilisation.
- Souhaiteriez-vous que les enseignants appliquent les expériences acquises des stages dans le domaine des TICE à l'université ?
- Pourquoi pas, certainement oui.
- Avez-vous entendu parler de la plateforme *Moodle* ?
- Non, je n'en ai aucune idée.
- Si non, on dépasse cette question. Docteur, en tant que responsable, vous soutiendriez le projet d'installer cette plateforme sur le serveur de l'université ?
- Si je la comprends oui, certainement.
- Si votre réponse est oui, êtes-vous prêt à l'utiliser si on l'installe sur le serveur de l'université ?
- Bien sûr, pourquoi pas.
- Encouragez-vous les enseignants et les étudiants à expérimenter ce nouveau moyen d'enseignement/apprentissage dans notre université ?
- Tout cela est oui, ce n'est pas juste d'écrire non.
- Est-ce que vous pensez que cette activité changerait les pratiques de l'enseignant du français et donnerait une nouvelle image du français ?

- Comme cette question-ci, cela dépend de l'enseignant, n'est-ce pas ? Si quelqu'un n'a pas cette volonté, on ne l'oblige pas. Je me rappelle mon directeur de recherche qui me disait qu'il ne comprenait pas l'"*economic matrice"*, c'était en Angleterre. Il disait qu'il avait fini son master en 1931 et il n'acceptait pas une telle nouveauté.
- À votre avis, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique soutiendrait-elle l'intégration des TICE dans notre université pour l'étendre ensuite dans toutes les universités irakiennes ?
- Oui, il les intègre toujours. Il encourage de les intégrer.
- Selon les lois et les règlements du système éducatif irakien, le ministère de l'enseignement supérieur accepterait-il ce nouveau moyen d'enseignement ?
- Maintenant, tout est devenu électronique et nouveau.
- À votre avis docteur, est-ce que l'emploi du temps actuel permet d'assurer des cours et des activités sur la plateforme ?
- Certainement, pourquoi pas.
- Les cinquante ou les quarante minutes sont-elles suffisantes pour donner un tel cours ?
- Non, non, les cours des études supérieures sont de trois heures.
- Mais si nous parlons des cours de la licence ?
- Non, c'est vrai que cela ne suffit pas. Ajoutons aussi le grand nombre des étudiants que vous ne devez pas oublier.
- Est-ce que vous espérez que l'on réforme l'emploi du temps pour bien assurer les cours ?
- Si Dieu le veut « In cha Allah »
- L'utilisation des TICE pour le français à l'université, quel rôle jouerait-elle ? Est-ce qu'elle jouerait un rôle positif, ou négatif ou… ?
- Je ne sais pas. Cela dépend de l'enseignant comme je vous l'ai dit.
- Est-ce que vous avez des remarques, des ajouts à me faire ?
- C'est un questionnaire remarquable.
- Je vous remercie infiniment Monsieur.
- Je vous souhaite une bonne continuation.

Annexe 5. La transcription de l'entretien avec le Vice-président de l'université

Monsieur le Vice-président de l'université de Mossoul, suite au programme de l'étude que je mène actuellement à l'université de Lille3 en France, je souhaite mener des entretiens avec le Président de l'université, le doyen de la faculté des Lettres, le chef de département de français, les enseignants, les étudiants du département et avec vous-même. Le but de cette étude est d'enseigner le FLE en utilisant les TIC dans un programme que je voudrais mettre en œuvre dans le département de français en espérant que les autres universités irakiennes l'appliquent en cas de succès.

Le questionnaire présent devant vous, comprend plusieurs questions. Je vais vous les expliquer tout en vous demandant de bien y répondre, vos réponses pouvant m'aider dans la recherche que j'effectue actuellement.

Le chercheur : - Quel est votre statut ? Vous pouvez écrire en anglais si vous voulez, c'est moi qui vais m'en occuper.
- Vice-Président des affaires scientifiques.
- Votre âge ?
- 63 ans.
- Sexe ?
- M.
- Depuis combien de temps exercez-vous votre profession d'enseignant ?
- 37 ans.
- Est-ce que vous avez déjà étudié le français ?
- Non.
- Quelle place accordez-vous à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul ? A-t-il une place importante ou moyennement importante ?
- Une extrême importance.
- D'après vous, pour quelle(s) raison(s) avez-vous donné cette place au français ?
- Il a une grande importance dans le monde.
- Dans la salle de cours, est-ce que vous recommandez l'utilisation des moyens qui facilitent l'apprentissage du français ? Nous avons trois choix : Oui, non et en cas de nécessité.
- Pardon ! Comment ?
- Je répète, dans la salle de cours, est-ce que vous recommandez l'utilisation des moyens qui facilitent l'apprentissage du français ?
- Oui, mais ce n'est pas dans toutes les salles. Vous ne pouvez pas alourdir l'étudiant de plus d'une langue.
- Pardon docteur, je précise le français seulement ?
- Ah, effectivement.
- On dépasse la question 9.
- Est-ce que vous avez déjà entendu parler du cadre européen commun de référence pour les langues ? Une petite explication de cette abréviation : c'est un cadre qui a été adopté en 2001 d'après lequel on décrit et regroupe les six niveaux de langues des

apprenants; il montre dans chaque niveau ce que l'étudiant ou l'apprenant doit obtenir. Vous n'en avez pas entendu parler ?

- Non, non, je connais des systèmes comme cela, mais ce n'est pas avec une telle précision. Je suis au courant de certains critères dont vous parlez et de la différence dans le traitement entre les pays, il me semble que ces critères sont communs.
- C'est un cadre commun des pays européens. Si votre réponse est oui, est-ce que vous recommandez aux enseignants de langue la prise en compte de ses conseils et de ses niveaux en enseignant une langue étrangère ?
- Oui, je crois qu'il le faut.
- Est-ce que vous êtes favorable à une innovation et à un développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université en général et au département de français précisément ?
- Oui.
- Pour changer des pratiques, espérez-vous que chaque salle de cours au département des langues soit équipée au minimum d'un ordinateur et d'un projecteur ?
- Certainement.
- L'emploi d'une salle d'informatique dans l'enseignement de langue étrangère motive les étudiants à bien apprendre ?
- Oui.
- D'après vous et en tant qu'enseignant, est-ce que l'enseignant devrait maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies ?
- Oui.
- On dépasse le numéro 16. Est-ce que vous possédez un PC chez vous ?
- Oui.
- Si oui, est-ce qu'il est connecté à Internet ?
- Oui.
- Votre navigation sur Internet est-elle régulière, hebdomadaire, mensuelle ou autre ?
- Elle est régulière.
- En naviguant sur Internet, vous essayez de trouver des supports pour vos cours ?
- Oui, effectivement.
- Est-ce que vous avez déjà entendu parler du multimédia dans l'enseignement?
- Oui.
- Que pensez-vous de ce terme ? Que représente-t-il pour vous ? À quoi pensez-vous en entendant ce mot ? Même des idées.
- L'essentiel est qu'il me donne l'information demandée, le plus vite possible et au mieux. C'est le principe dans ce sujet.
- Êtes-vous pour le multimédia pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?
- Oui.
- Est-ce qu'il serait possible d'intégrer le multimédia dans les départements des langues en commençant par le département de français ?
- Pardon ! Comment ?
- Est-ce qu'il serait possible d'intégrer le multimédia ?
- Est-ce que vous pensez que nous devrions adopter une manière propre à nos apprenants en intégrant le multimédia dans le département ?
- Il est préférable.
- Dès l'arrivée des cédéroms, des DVD et d'Internet, pensez-vous que cela a impliqué un changement dans la méthode d'enseignement?

- Certains sont positifs et d'autres sont négatifs. Cela implique certainement un changement, mais ce n'est pas nécessairement positif.
- En tant que responsable/enseignant, est-ce que vous êtes intéressé par les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ?
- Oui.
- Est-ce que l'enseignement du français en Irak serait encouragé en utilisant les technologies ?
- Oui.
- Docteur, est-ce que vous utilisez les nouvelles technologies dans vos cours ?
- Oui.
- Avez-vous recours aux technologies quand vous donnez un cours ?
- Oui.
- D'après vous docteur, les TICE sont-elles motivantes ?
- C'est certainement utile si l'on les utilise correctement.
- À votre avis docteur, est-ce que les étudiants seraient motivés en utilisant les TICE ?
- Oui.
- Avez-vous des sites pédagogiques de votre spécialité que vous consultez régulièrement ?
- Nous avons la bibliothèque virtuelle que le ministère a inaugurée.
- A part celle du ministère, avez-vous d'autres sites mondiaux ?
- Oui, dans ma spécialité.
- Proposez-vous des sites ou des activités à vos étudiants à consulter?
- Oui.
- Si oui, dans quelles circonstances avez-vous recours à cela ? Et pourquoi ?
- Cela doit être dans une situation normale pour conduire les étudiants à bien profiter des activités, références de l'informatique. Cela doit être accessible, mais par exemple on ne précise pas de circonstances quand on n'est pas disponible. Je crois que ce n'est pas logique.
- Docteur, est-ce que vous avez déjà participé à des stages de formation des formateurs qui traitent les TICE ?
- Je n'étais pas le tuteur. Participant à ces stages, je n'ai pas donné de cours. Comme participant, oui.
- Si oui, y avez-vous découvert des didacticiels, logiciels, plateformes ou sites de type pédagogique ?
- Oui.
- Si oui, pourriez-vous citer des idées, des noms et des titres et ce que vous avez trouvé intéressant ?
- Oui, Coursera, je crois coursera @ moodle, vous pouvez le trouver en tapant Coursera sur Google.
- Souhaiteriez-vous que les enseignants appliquent à l'université les expériences acquises pendant les stages dans le domaine des TICE ?
- Oui.
- Est-ce que vous avez déjà entendu parler de la plateforme Moodle ?
- Oui, je crois que Coursera est dans Moodle si je ne me trompe pas.
- Si oui, quel usage pensez-vous pouvoir en faire pour l'enseignement/apprentissage ?
- On peut en profiter "*Self teaching*" autoformation, "*improving your knowledge whatever speciality you like*" amélioration de vos connaissances, au moins c'est personnel. Par exemple, j'ai consulté des cursus de droit, un cursus de

nanotechnologie, un cursus en comptabilité, alors c'est la même chose pour ma spécialité.

- En tant que responsable, est-ce que vous soutiendriez l'installation de la plateforme sur le serveur de l'université ?
- Oui.
- Si votre réponse est oui, êtes-vous prêt à l'utiliser si on l'installe sur le serveur de l'université ?
- Oui, selon les possibilités.
- Encouragez-vous les enseignants et les étudiants à expérimenter ce nouveau moyen d'enseignement/apprentissage dans notre université ?
- Oui.
- Est-ce que vous contribuerez à ce projet en cas de réussite pour l'appliquer aux autres spécialités ?
- Je ne comprends pas ce que vous voulez dire par contribuer.
- En tant qu'enseignant, vous postez vos cours sur la plateforme de la faculté et vous demandez à vos étudiants d'aller les consulter et de faire des devoirs s'il y en a.
- Oui.
- Pensez-vous que cette activité changerait les pratiques de l'enseignant du français et donnerait une nouvelle image de la langue ?
- Oui.
- À votre avis docteur, est-ce que le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique soutiendrait l'intégration des TICE dans notre université pour l'étendre ensuite dans toutes les universités irakiennes ?
- Oui.
- Selon les lois et les règlements du système éducatif irakien, le ministère de l'enseignement supérieur accepterait-il ce nouveau moyen d'enseignement ? Nous sommes habitués à ce que l'étudiant ait son livre qu'il lit, mais nous n'allons pas l'abandonner ou l'annuler.
- Vous parlez de la formation ouverte, mais le ministère l'accepte plutôt comme une assistance et non pas comme étant essentielle. Je ne peux pas répondre au lieu du ministère. Ici vous en parlez selon les règlements. Le ministère a sa propre ligne.
- Nous respectons cette ligne, et gardons le manuel, on ne le rejette pas.
- Ok, mais ce ne sera pas une autorisation du ministère de l'accepter.
- Si non, devrions-nous toujours respecter les manuels même si l'on intègre notre projet ?
- Oui.
- Pour ce qui concerne l'emploi du temps, est-ce que ce dernier permet d'assurer des cours et des activités sur la plateforme ? La durée des cours des quatre années de licence est d'une heure ou cinquante minutes, croyez-vous docteur que ce temps soit suffisant pour qu'un étudiant entre dans la salle, apprenne et réalise une activité ?
- Cela dépend du cours que vous donnez. Si vous donnez un cours intensif, l'étudiant ne l'absorbe pas, mais dans le cas contraire il le comprend certainement. Vous voyez ce que j'ai dit. Les cinquante minutes sont le standard.
- Mais, pour les cours de langue, il est préférable que le temps soit de deux heures ou d'une heure et demie suite aux stages auxquels j'ai assistés. Pendant ce temps-là, l'enseignant est à l'aise pour donner son cours.
- Mais, les autres matières ?

- Nous parlons des cours de langue, nous avions des tentatives de rassembler les heures des cours les unes après les autres pour que l'enseignant en profite et donne son cours aisément.
- D'accord, au lieu d'un seul cours ce sera deux cours.
- Est-ce que vous espérez que l'on réforme l'emploi du temps pour bien assurer les cours ?
- Peut-être cela.
- L'utilisation des TIC pour le français à l'université, quel rôle jouerait-elle ? Jouerait-elle un rôle positif, négatif, ne changerait rien ou vous ne savez pas ?
- Si l'on formule bien, ce sera positif, dans le cas inverse, elle sera négative. N'est-ce pas ? La réponse dépend de la bonne manière de formuler le programme et elle donne de bons résultats.
- Je vous remercie infiniment docteur.
- Bonne continuation.

Annexe 6. La transcription de l'entretien avec le Doyen de la faculté des Lettres

Monsieur le professeur, Doyen de la Faculté des Lettres à l'université de Mossoul, suite au programme de l'étude que je mène actuellement à l'université de Lille3 en France, j'aimerais beaucoup réaliser des entretiens avec le Président de l'université, le Vice-président de l'université, le chef de département de français, les enseignants, les étudiants du département et avec vous-même. L'objectif de cette étude est d'enseigner le FLE en utilisant les TIC dans le programme que je souhaite appliquer précisément dans le département de français.

Le questionnaire qui est devant vous comprend plusieurs questions. Tout en les expliquant je vous demanderais de bien vouloir y répondre afin de m'aider dans ma recherche actuelle.

Le chercheur : Quel est votre statut ?
Le Doyen de la Faculté: - Doyen de la faculté des Lettres.
- Votre âge ?
- 64.
- Sexe ?
- M.
- Votre expérience professionnelle comme enseignant et Doyen?
- Depuis 1976. (37 ans).
- Avez-vous déjà étudié le français ?
- Non.
- Quelle place accordez-vous à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul ? A-t-il une place importante ou moyennement importante ?
- Une place importance.
- Pourquoi est-ce que vous avez donné cette place au français?
- Parce qu'il est classé après l'anglais. C'est une des langues vivantes qui a pour originalité celle d'étudier les œuvres mondiales et qui interagit avec celles-ci.
- Dans la salle de cours, recommandez-vous l'utilisation des moyens qui facilitent l'apprentissage du français?
- Oui.
- Est-ce que vous avez déjà entendu parler du cadre européen commun de référence pour les langues ?
- Voulez-vous dire que ces langues viennent du latin ?
- Non, non. Le cadre commun qui ressemble à une constitution décrit la langue et son apprentissage sous différents niveaux. Il montre dans chaque niveau ce que l'étudiant ou l'apprenant doit savoir comme vocabulaire.
- Oui, oui, j'en ai entendu. Chaque apprenant d'une nouvelle langue doit commencer par l'alphabet de cette langue, puis il passe petit à petit jusqu'à la lecture de la créativité qui est le degré le plus élevé de la langue et cela réside dans la littérature.
- Si votre réponse est oui, recommandez-vous aux enseignants de la langue en général et du français précisément la prise en compte de ses conseils et ses niveaux en enseignant une langue étrangère?

- Oui, parce qu'on n'aura pas de résultats sans l'appliquer. Si nous commençons la deuxième étape sans passer par la première, l'effort sera perdu.
- Est-ce que vous êtes favorable à une innovation et à un développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université en général et au département de français plus précisément ?
- Le monde se développe, nous sommes dans le domaine des sciences donc celui qui travaille dans ce domaine doit en être convaincu avant d'y entrer.
- Pour changer des pratiques, espérez-vous que chaque salle de cours au département des langues soit équipée au minimum d'un ordinateur et un projecteur ?
- Oui, nous en avons davantage, nous avons une salle comme un laboratoire.
- L'emploi d'une salle d'informatique dans l'enseignement de langue étrangère motive les étudiants à bien apprendre ?
- Oui.
- D'après vous et en tant qu'enseignant, est-ce que l'enseignant devrait maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies ?
- Oui, il le faut par le principe. Nous essayons de temps en temps de faire des stages pour que l'enseignant connaisse des logiciels bien développés pour l'emploi de l'informatique.
- Possédez-vous un PC chez vous ?
- Oui.
- Est-ce qu'il est connecté à Internet ?
- Oui.
- Votre navigation sur Internet est-elle régulière, hebdomadaire, mensuelle ou autre ?
- Elle est presque quotidienne.
- En naviguant sur Internet, vous essayez de trouver des supports pour vos cours ?
- Oui, surtout des méthodes d'enseignement et leurs innovations, et ce que le monde étudie. Je veux dire voir où on en est de tout cela ; sommes-nous en avance ou en retard, devrions-nous le suivre ?
- Est-ce que vous avez déjà entendu parler du multimédia dans l'enseignement ?
- Oui.
- Que pensez-vous de ce terme, le multimédia ?
- Vous voulez dire la plateforme ?
- Non, le multimédia.
- Le multimédia, ce sont les moyens de communication : le son, le signe, les outils. Pour moi, l'enseignant doit être acteur parce que la main, le signe et le visage sont les moyens les plus importants de la langue.
- Êtes-vous docteur, pour le multimédia dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?
- Oui.
- Est-ce qu'il serait possible d'intégrer le multimédia dans les départements des langues en précisant actuellement le département de français ?
- Oui.
- Est-ce que vous pensez que nous devrions adopter une manière propre à nos apprenants en intégrant le multimédia dans le département ?
- Il faut des stages pour les enseignants qui émettent et les étudiants qui reçoivent.
- Dès l'arrivée des cédéroms, des DVD et d'Internet, pensez-vous que cela a impliqué un changement dans la méthode d'enseignement ?
- Oui, sans doute.

- En tant que responsable/enseignant, est-ce que vous êtes intéressé par les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ?
- Les nouvelles technologies sont un terme global, qu'est-ce que vous voulez dire ?
- Les nouvelles technologies dans l'enseignement.
- Ah oui dans l'enseignement, par exemple, "*Data show*", "*smart bord*", projecteur et rétroprojecteur qui est devenu très ancien. Mais en fait l'essentiel et qu'on utilise l'ordinateur qui permet le contact avec le monde entier.
- En utilisant les nouvelles technologies, est-ce que l'enseignement du français en Irak motiverait les apprenants ?
- L'utilisation des nouvelles technologies serait plutôt de nature assistante, mais pas motivante. L'élément nécessaire est le retour de la France à accueillir les étudiants avant la fin de leurs études pour bien apprendre la langue et l'employer à l'université, au marché, à l'hôtel, au cinéma et partout ; pour apprendre la prononciation de la société française et des français qui donnent le son, l'accent, la façon de parler et la manière de prononcer les lettres que l'étudiant ne peut pas apprendre dans n'importe quelle université arabe à moins que ceux qui l'enseignent soient eux-mêmes français d'origine et de nationalité. Je voudrais que vous transmettiez ce message parce que c'est important à l'université. Pour la culture du monde, il faut que les français dépensent un peu d'argent pour répandre leur langue.
- Dans vos cours, utilisez-vous les nouvelles technologies ? On a oui, non, souvent et jamais. Les cours que vous préparez en avance.
- Oui, oui.
- Avez-vous recours aux technologies quand vous donnez un cours ?
- Oui. Les livres imprimés sont disponibles, certains sont postés sur Internet que je consulte, je prends ce dont j'ai besoin pour les imprimer sur papiers au lieu d'apporter sept livres ou plus que ça, j'apporte une brochure qui regroupe des parties de ces livres-là.
- Vous avez répondu à cette question plus haut, mais je dois la citer. D'après vous docteur, les TICE sont-elles motivantes ou encourageantes ?
- Assistantes.
- À votre avis docteur, est-ce que les étudiants seraient motivés en utilisant les TIC ? Verraient-ils un nouveau type d'enseignement au lieu de s'asseoir sur une chaise et devant un tableau ?
- En vérité, l'étudiant vient au département de français selon l'ordre des choix qu'il fait et qui lui permettent d'y être accepté. Tout ce que nous préparons est fait pour que l'enseignant puisse transmettre la matière à l'étudiant. C'est sans doute qu'il y a une action et réaction, comme je viens de vous dire les étudiants aiment la France, surtout les jeunes qui veulent y aller mais leurs ressources ne sont pas suffisantes ainsi que notre université qui n'a pas assez de moyens pour les envoyer là-bas. À ce propos, si la France aime sa langue, elle les recevra lors de leur quatrième année ou des grandes vacances d'été pour pratiquer la langue réellement.
- J'ai donc une intervention de ce dont vous venez de citer. J'insiste autant que vous sur ce point. Depuis des années et jusqu'à 1989, il y avait un accord entre les universités irakiennes ou le ministère de l'enseignement supérieur et le service culturel français dont le but était d'envoyer les trois premiers étudiants dans les départements passer un stage en France ; en 1989 j'avais la chance d'être l'un d'entre eux, l'accord était valable jusqu'en 1990, mais après cette année-là l'accord fut fini. Nous avons demandé plusieurs fois de le reprendre à nouveau.
- La France l'a pris en charge ?

- Oui, l'université a donné de l'argent de poche. Ce que nous réclamons est que la France soutienne sa langue pour que l'étudiant soit motivé en l'apprenant et qu'il ressente le fruit de quatre années d'étude. On en a parlé et demandé au service culturel français de recommencer cette convention en envoyant les étudiants dès leur troisième année pendant les vacances d'été ou bien pendant le premier trimestre de trois à six mois comme dans certaines universités dans le monde pour apprendre l'accent et fréquenter les français. Je partage votre avis et ajoute ma voix à la vôtre ainsi qu'à celle de l'université pour qu'elles soient transmises de nouveau.
- C'est une voix très nécessaire qui doit venir des universités françaises en offrant une bourse pour dix premiers étudiants au lieu de trois et en accueillant les étudiants pendant leur quatrième année, parce que les trois n'arrivent pas à diffuser le bon accent par rapport à une grande quantité dont on en a besoin. Celui qui y est intéressé, il poursuivra cela ; on a parlé des moyens de communication et d'Internet, il peut ouvrir n'importe quelle chaîne et écouter les informations en français, mais ce qui est le plus important est qu'il se rende en France afin d'étudier la littérature parce que l'étude de la littérature n'est pas comme l'écoute des informations.
- Avez-vous des sites pédagogiques de votre spécialité que vous consultez régulièrement ? Je crois que vous avez répondu à cette question plus haut.
- Oui, surtout la bibliothèque d'Alexandrie qui regroupe des milliers de livres où l'internaute peut y prendre une copie.
- Proposez-vous des sites ou des activités à vos étudiants à consulter ? Parmi les sites que vous consultez, vous venez de citer le site de la bibliothèque d'Alexandrie ou bien des livres numériques sur Internet dont vous avez parlé. Vous les proposez aux étudiants ?
- Oui, la consultation de la bibliothèque numérique. Moi, je dis que les références 1, 2, 4 sont disponibles sur Internet, si ces références sont des articles, vous tapez le nom sur Google qui vous donne la réponse. Si les références sont en PDF, on les prend du site où elles se trouvent soit sur le site de la bibliothèque d'Alexandrie, de la bibliothèque virtuelle soit d'ailleurs.
- Merci, vous avez répondu à la question qui suit cette question (Dans quelles circonstances avez-vous recours à cela ? La réponse était bonne).
- Est-ce que vous avez déjà participé à des stages de formation des formateurs qui traitent les nouvelles technologies ?
- Moi personnellement non, j'ai participé à un stage de débutants pour apprendre l'informatique en 2000 avant qu'Internet soit accessible en Irak.
- En tant que responsable et enseignant, souhaiteriez-vous que les enseignants appliquent à l'université les expériences acquises des stages dans le domaine des TIC ?
- En fait, nous n'avons pas ces stages-là à la faculté des lettres parce que ce sont les facultés de l'informatique et des mathématiques et de l'ingénierie informatique qui les font. Les enseignants de ces facultés vont en stages et à leur retour, ils organisent aussi des stages auxquels les enseignants de la faculté des Lettres participent. On a également le centre des méthodes d'enseignement auprès duquel ils peuvent profiter pour transmettre cette expérience aux étudiants, et surtout les étudiants des études supérieures.
- Votre réponse était globale, je vais préciser un peu, chaque été, des enseignants du département de français vont en France pour apprendre des nouvelles méthodes d'enseignement, espérez-vous lorsqu'ils rentrent, qu'ils transmettent l'expérience acquise ou la gardent pour eux-mêmes ?

- Non, c'est pour les autres parce qu'il est obligé de préparer un rapport ou un séminaire dans le département pour présenter ce que le stage lui a apporté.
- Est-ce que vous avez déjà entendu parler de la plateforme Moodle ?
- Oui.
- Si la réponse est oui, quels usages pourrions-nous faire de la plateforme pour l'enseignement/apprentissage à votre avis, comment pourrions-nous en profiter ?
- C'est possible tant qu'elle suit la société dès l'instant où elle dispose d'un temps et d'un lieu quelconques. Elle aborde la culture imposée qui fait une liaison avec la nôtre et celle de cette conduite numérique.
- En tant que responsable, soutiendriez-vous l'installation de la plateforme sur le serveur de l'université ? J'ai obtenu un accord du président de l'université, de même cette plateforme est gratuite.
- Non, je ne peux pas avoir une opinion à ce propos-là, franchement.
- Je vous remercie pour cette franchise.
- La question qui suit en est liée. Si votre réponse est oui, êtes-vous prêt à l'utiliser si on l'installe sur le serveur de l'université ?
- Oui.
- Encouragez-vous les enseignants et les étudiants à expérimenter ce nouveau moyen d'enseignement/ apprentissage dans notre université ?
- Oui.
- Est-ce que vous contribuerez à ce projet en cas de réussite pour l'appliquer dans votre spécialité ?
- Pour l'utiliser ou quoi ?
- Oui, pour l'utiliser dans votre spécialité.
- Oui, oui, certainement.
- Pensez-vous que cette activité changerait les pratiques de l'enseignant du français et donnerait une nouvelle image de la langue ?
- Que voulez-vous dire par une nouvelle image, c'est-à-dire meilleure ?
- Oui.
- Oui.
- À votre avis docteur, est-ce que le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique soutiendrait l'intégration des TICE dans notre université pour l'étendre ensuite dans toutes les universités irakiennes ?
- Le ministère de l'enseignement supérieur cherche le meilleur, mais il a des mesures et des comptes fiscaux, scientifiques, administratifs.
- Selon les lois et les règlements du système éducatif irakien, le ministère de l'enseignement supérieur accepterait-il ce nouveau moyen d'enseignement ?
- La réponse est au sein du ministère, je n'en sais rien.
- Pensez-vous que l'emploi du temps actuel permet d'assurer des cours et des activités sur la plateforme ? Les cours des quatre années de licence sont d'une heure ou de cinquante minutes, croyez-vous docteur que ce temps soit suffisant pour qu'un étudiant entre dans la salle, apprenne et fasse une activité ?
- Non.
- Espérez-vous que l'on réforme l'emploi du temps pour bien assurer les cours ? Sans oublier les heures fixées.
- Oui, si c'est cette possibilité se trouve dans notre faculté. Parce qu'on ne met pas beaucoup de temps pour aller et revenir en cours.
- A vote avis, l'utilisation des TICE pour le français à l'université, quel rôle jouerait-elle ? Jouerait-elle un rôle positif, négatif, ne changerait rien ou vous ne savez pas ?

- Non, chaque utilisation des nouvelles technologies, des programmes scientifiques poussent toujours vers le développement et va de l'avant.
- Je vous remercie infiniment docteur. Est-ce que vous avez un dernier mot à dire ? Vouliez-vous ajouter quelque chose ? Espériez-vous qu'il y ait d'autres paragraphes ou questions ?
- Étant donné que nous parlons du français, en fait, la langue prend deux chemins : celui de la linguistique et celui de la littérature ; la linguistique ressemble aux mathématiques qui n'acceptent pas l'influence, mais la littérature est comme un livre pour le sentiment humain. Les êtres humains ont souvent en commun ce sentiment comme la musique sans regarder leur origine de croyance et de pensée. Je suis un être comme le français, on aime, déteste, se fâche, se calme, s'amuse, se contente, s'énerve. On trouve tout cela dans un monde propre à la littérature, dans un poème, un roman, une nouvelle. Le texte littéraire vous fait sentir la communication humaine et que vous êtes un être sans regarder les autres détails. À ce propos-là, je veux qu'on se concentre sur les textes littéraires en enseignant la langue au lieu des phrases temporaires comme aller au marché ou le manger ou le boire ou il vient, mange, dort … etc. Un texte littéraire ayant une beauté, un sentiment humain, une humanité ; la langue s'étudie à travers ce texte parce que le but de l'étude de la langue est d'arriver à un point de créativité et de beauté qui montrent en nos profonds sentiments en tant qu'êtres humains dans la vie comment on la vit et la ressent.
- Je vous remercie infiniment de m'accorder ce temps et de me donner ces explications.
- Soyez le bienvenu.

Annexe 7. La transcription de l'entretien avec le DC*

Monsieur le professeur, Directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire à l'université de Mossoul, je suis très honoré de vous rencontrer suite à l'étude que je mène actuellement à l'université de Lille3 en France. Le but de cette étude est d'enseigner le FLE en utilisant les TIC dans un programme que je voudrais appliquer plus précisément dans le département du français, en espérant que les autres facultés et départements l'appliquent en cas de réussite.

Je pense nécessaire de faire des entretiens avec le Président de l'université, le Vice-président de l'université, le doyen de la faculté des Lettres, le chef de département de français, les enseignants, les étudiants du département et avec vous-même afin que les réponses à ces entretiens puissent m'aider dans ma recherche.

Voici devant vous un questionnaire qui comporte plusieurs questions. Je vais à la fois vous les expliquer et vous demander de bien y répondre.

Le chercheur : Votre statut ?
Le DC : Directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire.
- Âge ?
- 60 ans.
- Expérience professionnelle ? Combien d'années avez-vous à l'université ?
- 40 ans.
- Avez-vous déjà étudié le français ?
- Non.
- Quelle place accordez-vous à l'enseignement/ apprentissage du français à Mossoul ?
- Une langue limitée. Moyennement importante.
- D'après vous, pour quelle(s) raison(s) avez-vous donné cette place au français ?
- Parce qu'on l'emploie peu, c'est-à-dire que son emploi est très limité.
- Dans la salle de cours, recommandez-vous l'utilisation des moyens qui facilitent l'apprentissage du français?
- Certainement, certainement. On oblige et demande à l'enseignant de les employer.
- Est-ce que vous avez déjà entendu parler du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues ? C'est un cadre qui détermine les niveaux de l'apprenant (débutant, intermédiaire et avancé), adopté en 2001d'après lequel on décrit et regroupe les six niveaux des langues des apprenants. Il montre dans chaque niveau ce que l'étudiant ou l'apprenant doit obtenir soit en français soit en anglais soit en autres langues européennes. Vous n'en avez pas entendu parler ?
- Oui, j'en ai certainement entendu parler.
- Si oui, recommandez-vous aux enseignants de langue la prise en compte de ses conseils et ses niveaux en enseignant une langue étrangère?

* Nous utilisons l'abréviation (Le DC) au lieu de : Le directeur du centre de développement de la pédagogie et de la formation universitaire.

- Certainement, certainement, parce que j'ai étudié dans ce domaine.
- Êtes-vous favorable à une innovation et à un développement des pratiques dans l'enseignement/ apprentissage à l'université en général et au département de français ?
- Absolument, absolument.
- Pour changer des pratiques, espérez-vous que chaque salle de cours au département des langues soit équipée au minimum d'un ordinateur et d'un projecteur ?
- Certainement, certainement, en plus "*smart board*".
- L'emploi d'une salle d'informatique dans l'enseignement de langue étrangère motive les étudiants à bien apprendre ?
- Bien entendu.
- D'après vous, l'enseignant devrait-il maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies ?
- En effet, c'est obligatoire. Je le considère "*compulsory*". Je le recommande toujours au cours des stages, l'enseignant doit les maîtriser pour qu'il soit enseignant à l'université.
- On dépasse numéro 16 parce que vous répondez par oui. Possédez-vous un PC chez vous ?
- Oui.
- Si votre réponse est oui, est-ce qu'il est connecté à Internet ?
- Oui, mais en ce moment "*temporary*" je n'ai pas renouvelé l'abonnement parce que ma fille est en train d'étudier au lycée. On dit oui.
- Votre navigation sur Internet est-elle régulière, hebdomadaire, mensuelle ou autre ?
- Quotidiennement. «Navigation régulière».
- En naviguant sur Internet, est-ce que vous essayez de trouver des supports pour vos cours ?
- Oui.
- Avez-vous déjà entendu parler du multimédia dans l'enseignement?
- Oui, "*Yes, this is my job*".
- Très bien, c'est pour cette raison que j'ai choisi de vous rencontrer. Que pensez-vous de ce terme ? Que représente-t-il pour vous ? Comment pourriez-vous m'en donner une idée ?
- Vous voulez dire l'emploi des technologies dans l'enseignement ? Je le résume ainsi, que toute l'activité pédagogique est basée sur la bonne application des technologies dans l'enseignement. Maintenant, mon commentaire est que la technologie n'est pas seulement l'emploi des outils "*using instruments, media*", mais je veux dire son emploi dans la conception étendue de la technologie. Il faut qu'il y ait des mises à jour et de l'innovation parmi les nouveautés dans l'activité pédagogique en commençant par le but et se terminant par l'activité évaluative. La technologie a deux branches : "*technologie in education et educational technologie*", la deuxième est vaste et englobe la première, c'est pour cette raison que j'ai précisé toute l'activité pédagogique.
- Très bien. Comme conception, elle vous dit quelque chose de précis comme son, image ou une activité ?
- Une conduite pédagogique.
- Êtes-vous pour le multimédia dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?
- "*Yes, of course*".
- Serait-il possible d'intégrer le multimédia dans les départements des langues (français) ?

- C’est très possible, pourquoi pas. Je concentre ici sur les "*audio-lab*" c’est très important.
- J’ai des paroles à ce propos-là, j’essaie de développer cette idée.
- Pensez-vous que nous devrions adopter une manière propre à nos apprenants en intégrant le multimédia dans le département ?
- Que voulez-vous dire ?
- Je veux dire que les expérimentations et les méthodes d’enseignement qui se trouvent à l’étranger sont bien différentes des nôtres en utilisant les technologies. Ils ont leurs propres programmes, par exemple : l’enseignant ne se limite pas au manuel, mais il a recours à différentes références et sites dans le but d’enrichir son cours, pour nous, est-ce que nous prenons leur propre manière et on l’applique exactement ou bien nous adoptons une manière qui est convenable pour nos apprenants.
- Il y a une différence entre l’opération de "*transfer et adoption*", nous ne devons pas transmettre une méthode, mais "*we can adopt*", pas une adoption absolue mais une adoption qui convient à la nature de nos manuels, (on passe aux besoins de la société plus tard ?).
- Oui, je ne veux pas vous interrompre, vous pouvez noter ça.
- Je l’ai noté, oui.
- Dès l’arrivée des cédéroms et d’Internet, pensez-vous que cela a impliqué un changement dans la méthode d’enseignement?
- Je le considère limité. Certains les utilisent et d’autres ne le font pas, c’est surtout à la faculté des Lettres.
- En tant que responsable/enseignant, vous êtes intéressé par les technologies de l’information et de la communication dans l’enseignement ?
- "*Yes, of course*".
- L’enseignement du français en Irak serait-il très motivé avec les nouvelles technologies ?
- Je crois que oui.
- Dans vos cours, utilisez-vous les NT ?
- "*Yes*".
- Avez-vous recours aux TIC en donnant une leçon ?
- "*Of course*".
- D’après vous, les TICE sont-elles motivantes ?
- "*Yes*".
- Pensez-vous que les étudiants seraient motivés par les TICE ?
- La technologie aide l’enseignant et l’étudiant et crée une ambiance dans le cours.
- Avez-vous des sites pédagogiques de votre spécialité que vous consultez régulièrement ?
- Souvent.
- Proposez-vous des sites ou des activités à vos étudiants ?
- "*Yes, yes*".
- Si oui, dans quelles circonstances avez-vous recours à cela ? Et pourquoi ?
- Je l’applique avec une des étudiantes des études supérieures, nous avons mis un manuel de l’informatique en ligne pour le lycée d’Al-Zuhur dans lequel on a préparé vingt ordinateurs.
- Avez-vous participé à des stages de formation des formateurs qui traitent les TICE ?
- Oui, j’y ai participé et j’en ai donné.
- Si oui, y avez-vous découvert des didacticiels, logiciels, plateformes ou sites de type pédagogique ?
- "*Yes, of course*".
- Si oui, Veuillez donner les noms de ce que vous avez trouvé intéressant.

- "*University of Utah, Birmingham university, University of Manchester*", je peux en citer beaucoup.
- Souhaiteriez-vous que les enseignants appliquent à l'université les expériences acquises des stages dans le domaine des TICE ?
- Oui, bien sûr. On souhaite, on encourage et on poursuit vraiment.
- Avez-vous entendu parler de la plateforme Moodle ?
- "*Modem*" ?
- Moodle.
- Moodle, oui, "*of course*".
- Si oui, quel usage pensez-vous pouvoir en faire pour l'enseignement/ apprentissage ?
- Il y a beaucoup de Moodles. C'est-à-dire ?
- En tant que responsable et enseignant dans ce domaine, quelles sont les possibilités dont on peut profiter dans l'enseignement/apprentissage ?
- Nous pourrions commencer avec les études supérieures. Cela nous est impossible de l'appliquer avec les autres étudiants à cause de leur grand nombre par rapport à un nombre limité.
- Et dans les départements des langues où il y a un petit nombre ?
- Je ne sais pas parce que je parle en général.
- En tant que responsable, vous soutiendriez le projet d'installer cette plateforme sur le serveur de l'université ?
- Certainement. Nous avons ce qu'on appelle la vidéoconférence au centre de l'informatique.
- C'est indépendant.
- Si oui, êtes-vous prêt à l'utiliser si on l'installe sur le serveur de l'université ?
- "*Absolutely*".
- Encouragez-vous les enseignants et les étudiants à expérimenter ce nouveau moyen d'enseignement/apprentissage dans notre université ?
- Oui. En fait, depuis une semaine, j'avais un article concernant l'e-université « l'apprentissage dans une e-université » comment on transforme une université classique en une électronique ?
- Cet article est-il publié ?
- Non, il est en cours.
- Pourrais-je en avoir une copie ?
- J'aurai l'honneur de vous l'envoyer par courriel.
- Acceptez-vous de contribuer à ce projet ?
- "*Yes*".
- Pensez-vous que cette activité changerait les pratiques de l'enseignant du français et donnerait une nouvelle image de la langue ?
- Oui, si l'enseignant s'entraine de la bonne utilisation.
- À votre avis, le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique soutiendrait-elle l'intégration des TICE dans notre université pour l'étendre ensuite dans toutes les universités irakiennes ?
- Je vous dis oui, mais hier, j'étais en train de parler avec le Président de l'université qui nous demande de travailler mais quand on demande de nous trouver une place pour améliorer notre situation, pas de réponse ! Par principe, on nous dit oui à ce que nous voulons, mais quant à l'application ils s'arrêtent. Je suis sûr que l'administration soit à l'université soit aux autorités supérieures est intéressée et elle assure les possibilités mais cela "*It needs time*", il y a des priorités qu'ils ne vous donnent pas.

- Maintenant, je ne leur demande que l'installation d'une plateforme gratuite, ce que n'alourdit pas l'université de Mossoul, je prends en compte cette mentalité. L'étape suivante : je vais essayer de préparer le laboratoire qui ne sera pas personnel et qui peut être utilisé par d'autres départements de langues, le profit sera général.
- Ils vous encouragent mais si vous leur demandez un bâtiment ou une place !!
- Je ne demanderai qu'un laboratoire où il y aura un ordinateur avec accès Internet pour chaque étudiant.
- Selon les lois et les règlements du système éducatif irakien, le ministère de l'enseignement supérieur accepterait-il ce nouveau moyen d'enseignement ?
- Oui. Prenez en compte un point essentiel. Il l'accepte à condition qu'il soit un e-learning synchrone en d'autres termes, les objectifs de l'université et du ministère de l'enseignement supérieur n'étaient et ne sont pas pour la formation ouverte, ils ne sont pas pour l'apprentissage à distance, on est avec le manuel auquel on ajoute les technologies.
- c'est un moyen assistant et non remplaçable.
- Non remplaçable, oui.
- On dépasse le numéro 49.
- Voyez-vous que l'emploi du temps actuel permet d'assurer des cours et des activités sur la plateforme ?
- Non, pour des petites facultés comme le vôtre ou la faculté de l'environnement, mais pour les grandes facultés comme l'éducation, la médecine et la faculté de gestion et d'économie, c'est impossible.
- Espérez-vous que l'on réforme l'emploi du temps pour bien assurer les cours ?
- "*Absolutely*" oui. On ne le réforme pas, mais on réforme les horaires du travail de 9h00 ou 8h00 à 17h00, vous aurez assez de temps.
- Pardon docteur : pour certains cours, nous avons trois heures par semaine, je vois possible de faire une heure et demie par cours au lieu de prendre une heure pour chaque cours, pendant ce temps, l'enseignant ainsi que l'étudiant auront la possibilité d'entrer dans le laboratoire, de prendre un cours et de faire une activité.
- Mais, vous ne pouvez pas dépasser le règlement et le système d'enseignement auxquels tout est fixé.
- Je les respecte. Nous avons une question qu'on a dépassée dont la réponse était oui plus haut, disant « Est-ce que nous devons respecter le manuel et l'emploi du temps même si on applique ce projet ? »
- L'utilisation des TICE pour le français à l'université, quel rôle jouerait-elle ? Positif, négatif, ne changerait rien ou je ne sais pas ?
- Ici j'ai deux réponses. Si l'on utilise bien et prépare les possibilités, il y aura de bons résultats, mais dans le cas contraire il sera perte de temps, d'argent et d'effort.

(Pour éprouver cela, je vous donne deux exemples. En 1981, nous avons fourni à beaucoup de départements et de facultés des rétroprojecteurs lors de l'apparition de cette technologie. En 2003, quand le vol des équipements a eu lieu et leur retours aux moyens des mosquées. Nous les avons reçus ici. Moi, j'étais un des responsables pour la distribution ces outils aux départements en 1982. Certains appareils n'ont jamais servi, je peux l'éprouver par les ampoules que j'ai récupérées parce qu'on a reçu ces appareils cassés. J'ai collecté les ampoules pour les utiliser au centre, c'est d'une part. D'autre part, vous êtes autorisé maintenant à visiter les salles de cours des facultés pour voir combien de "*smart board"* il y a. Et demandez combien de personnes les utilisent. Les rétroprojecteurs coûtaient entre 70 ou 80 $, maintenant, ces *"smart board"* coutent entre 2000 et 5000 $. Vous pouvez constater "*waste of time and*

money". C’est une technologie dont vous parlez. C’est une *"generation"* qui peut être remplacée, dans deux semaines, par "*new generation"* plus formant et moins cher, n’est-ce pas ? Je visite régulièrement des facultés et j’assiste à des soutenances, les "*smart board"* sont utilisés comme écran qui remplace le mur. Quand un enseignant ou un département dépose une demande au rectorat ou au doyen de la faculté pour la nécessité de son installation, vous pouvez lui demander combien de fois il l’utilise, n’est-ce pas ? Ce sont des réalités, en tant que responsable, je dois mettre la lumière sur cela. *Otherwise*, je peux utiliser ces argents pour l’achat des 70 ou 80 chaises pour les étudiants. Vous connaissez très bien qu’un PC portable acheté en 500$ sera dans deux mois en 300$.

- Merci infiniment pour ces réponses.)

Annexe 8**.** Les réponses du Chef de département de français

Monsieur le professeur, Chef du département de français[*] à l'université de Mossoul. Le présent questionnaire est proposé dans le cadre d'une recherche de thèse à l'université Lille 3 sur l'utilisation de multimédias représenté par la plateforme Moodle[**] et autres supports multimédia en classe de français langue étrangère dans le département de français aux universités irakiennes (l'université de Mossoul comme exemple).

Je vous demande de bien vouloir lire attentivement ce questionnaire avant de répondre aux questions. Je vous remercie par avance pour votre participation et pour votre coopération.

1. Votre statut : Chef du département de français à l'université de Mossoul.
2. Âge : [62] ans
3. Sexe : M.[X] F.[ ]
4. Expérience professionnelle : [32] ans
5. Avez-vous déjà étudié le français ?
   Oui[X] Non [ ]
6. Quelle place accordez-vous à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul ?
   Place importante[ ] Moyennement importante [X]
7. D'après vous, pour quelle(s) raison(s) avez-vous donné cette place au français?
   A. Le français n'est enseigné qu'à l'université et qu'à certains lycées de Mossoul.
   B. L'anglais occupe la première place en Irak comme langue étrangère.
8. Dans la salle de cours, recommandez-vous l'utilisation des moyens qui facilitent l'apprentissage du français? Oui[ ] Non [ ] En cas de nécessité [X]
9. Si non, pourriez-vous dire pourquoi ?
   ---
10. Avez-vous déjà entendu parler du CECR[3] ? Oui [X] Non [ ]
11. Si oui, recommandez-vous aux enseignants de langue la prise en compte de ses conseils et ses niveaux en enseignant une langue étrangère?
    Oui[X] Non [ ]

[*] En tant que le chef du département est francophone, il peut répondre directement au questionnaire sans avoir besoin de faire un entretien.
[**] Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (à télécharger et utiliser gratuitement). L'abréviation de ce terme est : Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire.
[3] Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues est adopté à partir de l'année 2001.

12. Êtes-vous favorable à une innovation et à un développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université en général et au département de français ?
    Oui [X] Non [ ]
13. Pour changer des pratiques, espérez-vous que chaque salle de cours au département des langues soit équipée au minimum d'un ordinateur et un projecteur ?
    Oui [X] Non [ ] Pas nécessaire [ ]
14. L'emploi d'une salle d'informatique dans l'enseignement de langue étrangère motive les étudiants à bien apprendre ?
    Oui [X] Non [ ] Je ne sais pas [ ]
15. D'après vous, l'enseignant devrait-il maîtriser l'utilisation des nouvelles technologies ? Oui [X] Non [ ]
16. Si non, recommandez-vous à l'université qu'il y aurait un informaticien dans le département où il y a un laboratoire ou salle informatique ?
17. Possédez-vous un PC chez vous ? Oui [X] Non [ ]
18. Si oui, est-il connecté à l'Internet ? Oui [X] Non [ ]
19. Votre navigation sur Internet est :
    Régulière [ ] Hebdomadaire [X] Mensuelle [ ] Autre [ ]
20. En naviguant sur Internet, vous essayez de trouver des supports pour vos cours ?
    Oui [ ] Non [ ] Souvent [X] Jamais [ ]
21. Avez-vous déjà entendu parler du multimédia dans l'enseignement?
    Oui [X] Non [ ]
22. Que pensez-vous de ce terme ? Que représente-t-il pour vous ?
    Je confonds entre ce terme et les médias, mais il me semble qu'il signifie les approches audio-visuelles.
23. Êtes-vous pour le multimédia pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ? Oui [X] Non [ ]
24. Serait-il possible d'intégrer le multimédia dans les départements des langues (français) ? Oui [X] Non [ ]
25. Voyez-vous que nous devrions adopter une manière propre à nos apprenants en intégrant le multimédia dans le département ? Oui [X] Non [ ]
26. Dès l'arrivée des cédéroms et d'Internet, pensez-vous que cela a impliqué un changement dans la méthode d'enseignement ? Oui [X] Non [ ]

27. En tant que responsable/enseignant, vous êtes intéressé par les TICE* ?
    Oui [X] Non [ ]
28. L'enseignement du français en Irak serait-il très motivé avec les TIC ?
    Oui [X] Non [ ]
29. Dans vos cours, utilisez-vous les TIC ?
    Oui [ ] Non [ ] Souvent [X] Jamais [ ]
30. Avez-vous recours aux TIC en donnant une leçon ?
    Oui [ ] Non [ ] Souvent [X] Jamais [ ]
31. D'après vous, les TICE sont-elles motivantes ? Oui [X] Non [ ]
32. Pensez-vous que les étudiants seraient motivés par les TICE ? Oui [X] Non [ ]
33. Avez-vous des sites pédagogiques de votre spécialité que vous consultez régulièrement ? Oui [X] Non [ ]
34. Proposez-vous des sites ou des activités à vos étudiants ? Oui [X] Non [ ]
35. Si oui, dans quelles circonstances avez-vous recours à cela ? Et pourquoi ?

    La réponse qu'il a écrite est : (Les sites de CLA et de CAVILAM).
36. Avez-vous participé à des stages de formation des formateurs qui traitent les TICE ?
    Oui [X] Non [ ]
37. Si oui, y avez-vous découvert des didacticiels, logiciels, plateformes ou sites de type pédagogique ? Oui [X] Non [ ]
38. Si oui, Veuillez donner les noms de ce que vous avez trouvé intéressant :
    Je me suis intéressé à tout ce qui nouveau dans ce domaine.
39. Souhaiteriez-vous que les enseignants appliquent à l'université les expériences acquises des stages dans le domaine des TICE? Oui [X] Non [ ]
40. Avez-vous entendu parler de la plateforme Moodle ? Oui [ ] Non [X]
41. Si oui, quel usage pensez-vous pouvoir en faire pour l'enseignement/apprentissage?
    ---.
42. En tant que responsable, vous soutiendriez le projet d'installer cette plateforme sur le serveur de l'université ? Oui [X] Non [ ]
43. Si oui, êtes-vous prêt(e) à l'utiliser si on l'installe sur le serveur de l'université ?
    Oui [X] Non [ ]

* Les Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

44. Encouragez-vous les enseignants et les étudiants à expérimenter ce nouveau moyen d'enseignement/apprentissage dans notre université ? Oui [X] Non [ ]
45. Acceptez-vous de contribuer à ce projet ? Oui [X] Non [ ]
46. Pensez-vous que cette activité changerait les pratiques de l'enseignant du français et donnerait une nouvelle vision ? Oui [X] Non [ ]
47. À votre avis, le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique soutiendrait-elle l'intégration des TICE dans notre université pour l'étendre ensuite dans toutes les universités irakiennes ? Oui [X] Non [ ]
48. Selon les lois et les règlements du système éducatif irakien, le ministère de l'enseignement supérieur accepterait-il ce nouveau moyen d'enseignement ?
    Oui [X] Non [ ]
49. Si non, devrions-nous toujours respecter les manuels même si l'on intègre notre projet ?
    ---
50. Voyez-vous que l'emploi du temps actuel permet d'assurer des cours et des activités sur la plateforme ? Oui [ ] Non [X]
51. Espérez-vous que l'on réforme l'emploi du temps pour bien assurer les cours ?
    Oui [X] Non [ ]
52. L'utilisation des TICE pour le français à l'université, quel rôle jouerait-elle ?
    Positif [X] Négatif [ ] Ne changerait rien [ ] Je ne sais pas [ ]

Annexe 9. Questionnaire destiné aux étudiants de première et deuxième année

Le présent questionnaire, qui est complémentaire au premier déjà effectué[*], est proposé dans le cadre d'une recherche de thèse à l'université Lille 3 sur l'utilisation de multimédias représenté par la plateforme Moodle et autres support multimédia en classe de français langue étrangère dans le département de français aux universités irakiennes (l'université de Mossoul comme exemple).

Je vous demande de bien vouloir lire attentivement ce questionnaire avant de répondre aux questions. Je vous remercie encore une fois pour votre participation, pour votre coopération et pour votre venue au centre informatique de l'université de Mossoul.

1. ☐ année.
2. Sexe : M.☐ F. ☐
3. L'emploi d'un laboratoire bien équipé d'informatique dans l'enseignement du FLE vous motive à bien apprendre et comprendre ?
   Oui ☐ Non ☐
4. Êtes-vous favorable à cette rénovation et à ce développement des pratiques dans l'enseignement de français en utilisant un espace numérique?
   Oui ☐ Non☐
5. Comment est-ce que vous avez trouvé la présentation du cours par rapport au cours habituel dans les salles du département de français ?
   Excellente ☐ Très bonne ☐ Bonne ☐ Assez bonne ☐
6. Êtes-vous pour la plateforme Moodle pour l'enseignement/apprentissage du français ?
   Oui ☐ Non ☐
7. Que pensez-vous de la plateforme Moodle après votre premier essai ?
   Excellent☐ Très bonne ☐ simple à utiliser ☐ difficile à utiliser ☐
8. Pensez-vous que cette activité changerait la manière d'apprendre le français et donnerait une nouvelle vision de l'apprentissage ?
   Oui☐ Non ☐

[*] Le premier questionnaire a été établi fin du mois de novembre 2013 avant que les étudiants aient une idée du projet que nous menons.

9. Est-ce que ce cours a répondu à vos attentes et à ce que vous souhaitez en apprenant cette langue ?

   Beaucoup ☐ Très ☐ Assez ☐ Pas assez ☐

10. Espérez-vous que les autres cours du français seront présentés de la même technique?

    Oui ☐ Non ☐

11. L'enseignant a-t-il réussi à bien présenter le cours et à appliquer la plateforme en français?

    Oui ☐ Non ☐

Annexe 10. Tableaux de l'analyse des entretiens des dirigeants (Q6-Q52)

Trois dirigeants sur cinq déclarent que l'enseignement/apprentissage du français en Irak occupe une place importante et deux lui accordent une place moyennement importante.

Q.6	Effectifs	Pourcentage
Place importante	3	60,0
Moyennement importante	2	40,0
Total	5	100,0

Place de français.

Nous constatons que les réponses à la question 8 concernant l'utilisation d'Internet et le recours aux TIC sont similaires dans la mesure où quatre dirigeants sur cinq recommandent l'utilisation des moyens et des supports variés qui facilitent l'apprentissage du français, un dirigeant conditionne cette utilisation quand il la juge nécessaire.

Q.8	Effectifs	Pourcentage
Oui	4	80,0
Non	0	0,0
En cas de nécessité	1	20,0
Total	5	100,0

Recommandation d'utiliser des moyens.

Trois responsables sur cinq affirment qu'ils ont entendu parler du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), mais deux autres dont la formation initiale est scientifique et économique, affirment qu'ils n'en ont pas connaissance.

Q.10	Effectifs	Pourcentage
Oui	3	60,0
Non	2	40,0
Total	5	100,0

Connaissance du CECR.

Cependant, les trois responsables recommandent aux enseignants de français de prendre en compte les conseils et les niveaux du CECR dans l'enseignement d'une langue étrangère. Les deux autres n'ont pas donné à cette question.

Q.11	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	2	40,0
Oui	3	60,0
Total	5	100,0

Prise en compte du CECR.

Nous avons mentionné (Cf. 10.1.2) que vingt-quatre questions sur cinquante-deux dont les réponses sont identiques pour les cinq dirigeants.

Les cinq dirigeants visitent régulièrement des sites à visées pédagogiques. Ils proposent également des sites ou des activités à leurs étudiants. Nous trouvons aussi que les cinq dirigeants proposant des sites ou des activités à leurs étudiants affirment visiter ces sites pour préparer des cours ou des articles afin d'enrichir, développer et améliorer les aptitudes de leurs étudiants. Cela dépend des activités qui leur permettent de mettre en application des interactions orales ou écrites, d'avoir plus de connaissances sur un sujet, ou de regarder comment tel sujet est présenté par d'autres personnes, ou bien d'obtenir les informations demandées par l'enseignant.

N	Questions	Effectifs		Pourcentage
		Oui	Non	
12	Pour l'innovation	5	0	100,0
13	Équipement de salle	5	0	100,0
14	L'emploi d'une salle d'informatique	5	0	100,0
15	Maîtrise des NT	5	0	100,0
17	Possession d'un PC	5	0	100,0
18	PC connectés à Internet	5	0	100,0
21	Multimédia dans l'enseignement.	5	0	100,0
23	Pour le multimédia	5	0	100,0
24	Intégration du multimédia	5	0	100,0
25	Adaptation d'une manière spécifique	5	0	100,0
26	CD, DVD et Internet	5	0	100,0
27	Intéressés par les TIC	5	0	100,0
28	Motivation par les TIC	5	0	100,0
32	Étudiants motivés	5	0	100,0
33	Avoir des sites pédagogiques	5	0	100,0
34	Proposition des sites	5	0	100,0
39	Application de l'expérience	5	0	100,0
42	Soutien du projet	5	0	100,0
43	Prêt à utiliser la plateforme	5	0	100,0
44	Encouragement les autres	5	0	100,0
45	Contribution au projet	5	0	100,0
46	Changement de l'activité	5	0	100,0
47	Soutien de l'intégration des TIC	5	0	100,0
51	Réforme de l'emploi du temps	5	0	100,0

Questions dont les réponses sont identiques.

Interrogés sur leur usage d'Internet, quatre dirigeants naviguent régulièrement et un dirigeant navigue de manière hebdomadaire.

Q.19	Effectifs	Pourcentage
Régulière	4	80,0
Hebdomadaire	1	20,0
Total	5	100,0

Navigation sur Internet.

À la question traitant de la recherche des supports sur Internet, quatre sur cinq essaient de trouver des supports pour élaborer leurs cours, mais un responsable seulement déclare qu'il en cherche « souvent ».

Q.20	Effectifs	Pourcentage
Oui	4	80,0
Souvent	1	20,0
Total	5	100,0

Chercher des supports.

En ce qui concerne l'utilisation des TIC par le dirigeant en tant qu'enseignant dans les cours, ils affirment utiliser des TIC dans leurs cours, mais un dirigeant les utilise « souvent ». Ils expliquent que les TIC sont motivantes pour eux, mais un dirigeant admet que les TIC sont « souvent » source de motivation.

Q.29 et Q. 31	Effectifs	Pourcentage
Oui	4	80,0
Souvent	1	20,0
Total	5	100,0

Utilisation des TIC. Motivation des TIC.

Trois dirigeants sur cinq ont recours aux TIC pour préparer leurs cours, mais deux dirigeants déclarent qu'un tel recours s'effectue souvent.

Q.30	Effectifs	Pourcentage
Oui	3	60,0
Souvent	2	40,0
Total	5	100,0

Recours aux TIC.

Quatre responsables ont participé à des stages de formation des formateurs portant sur l'usage des TIC dans leur spécialité respective, mais un responsable n'a pas encore eu la chance d'y participer.

Q.36	Effectifs	Pourcentage
Oui	4	80,0
Non	1	20,0
Total	5	100,0

Participation aux stages.

Ils se sont informés sur des didacticiels, logiciels, plateformes ou sites de type pédagogique en participant à des stages, mais un seul responsable n'a pas de réponse à cette question parce qu'elle découle de la question précédente. En ce qui concerne les sites, les logiciels ou les didacticiels que les interrogés ont découverts lors de leur participation aux stages sont des plateformes telles que : Coursera, vidéoconférence, la bibliothèque de l'Alexandrie, *University of Utah*, *Birmingham University*, *University of Manchester*.

Q.37	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	1	20,0
Oui	4	80,0
Total	5	100,0

Découverte des sites.

Q.40	Effectifs	Pourcentage
Oui	3	60,0
Non	2	40,0
Total	5	100,0

Avoir entendu parler de Moodle.

Q.48	Effectifs	Pourcentage
Oui	4	80,0
Non	1	20,0
Total	5	100,0

Accord du Ministère.

Q.49	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	4	80,0
Oui	1	20,0
Total	5	100,0

Respect du manuel.

Deux responsables sur cinq considèrent que l'emploi du temps composé de cours entre 45 et 50 minutes permet d'élaborer et d'organiser des activités sur la plateforme si on l'appliquait, mais trois responsables ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Cette remarque peut donc susciter un débat sur ce sujet pour envisager de nouvelles solutions. (Q. 50)

Q.50	Effectifs	Pourcentage
Oui	2	40,0
Non	3	60,0
Total	5	100,0

Emploi du temps actuel.

Q.52	Effectifs	Pourcentage
Positif	4	80,0
Négatif	0	0,0
Ne changerait rien	0	0,0
Je ne sais pas	1	20,0
Total	5	100,0

Rôle des TICE.

Annexe 11. Tableaux de l'analyse des questionnaires des enseignants (Q 6-Q51)

Q.6	Effectifs	Pourcentage
Place importante	8	57,1
Moyennement importante	6	42,9
Total	14	100,0

Place du français.

Cinq enseignants utilisent « toujours » des moyens qui facilitent l'enseignement/apprentissage du français, six enseignants déclarent utiliser « souvent » ces moyens, mais trois enseignants affirment qu'ils ne les utilisent que « rarement ». Aucun enseignant n'a répondu qu'il n'utilise jamais de tels moyens, ce qui explique l'absence de réponse à la question 9.

Q.8	Effectifs	Pourcentage
Toujours	5	35,7
Souvent	6	42,9
Rarement	3	21,4
Jamais	0	00,0
Total	14	100,0

Utilisation des moyens.

Nous avons mentionné (Cf. 10.2.3) que les quatorze enseignants sont tous d'accord pour treize questions sur cinquante et une.

Questions		Effectifs		Pourcentage
		Oui	Non	
10	Connaissance du CECR.	14	0	100,0
12	Innovation	14	0	100,0
13	Équipement de salle	14	0	100,0
15	Maîtrise des NT	14	0	100,0
17	Possession d'un PC	14	0	100,0
21	Multimédia dans l'enseignement	14	0	100,0
26	Profit de l'arrivée de CD et Internet	14	0	100,0
27	Intéressés par les TIC	14	0	100,0
42	Prêt à l'utilisation de la plateforme	14	0	100,0
43	Encouragement des autres	14	0	100,0
44	Contribution au projet	14	0	100,0
45	Changement de l'activité	14	0	100,0
50	Réforme de l'emploi.	14	0	100,0

Questions dont les réponses sont identiques.

Q.11	Effectifs	Pourcentage
Oui	10	71,4
Souvent	4	28,6
Total	14	100,0

Prise en compte du CECR.

Q.14	Effectifs	Pourcentage
Oui	13	92,9
Je ne sais pas	1	7,1
Total	14	100,0

L'emploi d'une salle d'informatique.

Q.18	Effectifs	Pourcentage
Oui	13	92,9
Non	1	7,1
Total	14	100,0

PC connectés à Internet.

En ce qui concerne la fréquence de navigation des enseignants sur Internet, sept naviguent régulièrement sur le web, cinq enseignants naviguent de manière hebdomadaire, un enseignant navigue de façon mensuelle et un autre enseignant a opté pour la case « Autre ».

Q.19	Effectifs	Pourcentage
Régulière	7	50,0
Hebdomadaire	5	35,7
Mensuelle	1	7,1
Autre	1	7,1
Total	14	100,0

Navigation sur Internet.

Interrogés sur la recherche de supports sur Internet, douze enseignants déclarent essayer de trouver des supports pour élaborer leurs cours, mais deux enseignants seulement affirment qu'ils en cherchent « souvent ».

Q.20	Effectifs	Pourcentage
Oui	12	85,7
Souvent	2	14,3
Total	14	100,0

Chercher des supports.

Q.23	Effectifs	Pourcentage
Oui	13	92,9
Non	1	7,1
Total	14	100,0

Pour le Multimédia.

Q.24	Effectifs	Pourcentage
Oui	10	71,4
Non	4	28,6
Total	14	100,0

Intégration du multimédia.

Q.25	Effectifs	Pourcentage
Oui	12	85,7
Non	2	14,3
Total	14	100,0

Adaptation de manière propre.

Q.28	Effectifs	Pourcentage
Oui	12	85,7
Non	2	14,3
Total	14	100,0

Motivation par les TIC.

En ce qui concerne l'utilisation des TIC par l'enseignant dans les cours, nous avons noté des chiffres classés ainsi : quatre enseignants affirment qu'ils utilisent des TIC dans leurs cours, trois enseignants ne les utilisent pas, mais la moitié de l'ensemble des enseignants disent utiliser « souvent » les TIC. Quant au recours aux TIC, nous avons enregistré sept enseignants qui ont recours aux TIC en donnant une leçon, deux enseignants n'y ont pas recours, mais cinq enseignants ont « souvent » recours aux TIC. (Q. 29 et 30)

Q.29	Effectifs	Pourcentage
Oui	4	28,6
Non	3	21,4
Souvent	7	50,0
Total	14	100,0

Utilisation des TIC aux cours.

Q.30	Effectifs	Pourcentage
Oui	7	50,0
Non	2	14,3
Souvent	5	35,7
Total	14	100,0

Recours aux TIC.

Q.31	Effectifs	Pourcentage
Oui	10	71,4
Souvent	4	28,6
Total	14	100,0

Motivation des TICE.

Q.32	Effectifs	Pourcentage
Oui	13	92,9
Non	1	7,1
Total	14	100,0

Étudiants motivés par les TICE.

Q.33	Effectifs	Pourcentage
Oui	11	78,6
Non	3	21,4
Total	14	100,0

Avoir des sites de type pédagogiques.

Q.34	Effectifs	Pourcentage
Oui	10	71,4
Non	4	28,6
Total	14	100,0

Proposition des sites.

Neuf enseignants ont participé à des stages de formation des formateurs qui traitent les TIC, mais cinq enseignants n'ont pas eu l'occasion d'y participer parce qu'ils sont nouveaux au sein du département.

Q.36	Effectifs	Pourcentage
Oui	9	64,3
Non	5	35,7
Total	14	100,0

Participation aux stages.

Q.37	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	4	28,6
Oui	7	50,0
Non	3	21,4
Total	14	100,0

Découverte des sites.

Q.39	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	4	28,6
Oui	10	71,4
Total	14	100,0

Application de l'expérience.

Q.40	Effectifs	Pourcentage
Oui	2	14,3
Non	12	85,7
Total	14	100,0

Connaissance de Moodle.

Q.46	Effectifs	Pourcentage
Oui	8	57,1
Non	6	42,9
Total	14	100,0

Soutien de l'intégration.

Q.47	Effectifs	Pourcentage
Oui	8	57,1
Non	6	42,9
Total	14	100,0

Accord du Ministère.

Q.48	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	8	57,1
Oui	6	42,9
Total	14	100,0

Respect du manuel.

Q.49	Effectifs	Pourcentage
Oui	6	42,9
Non	8	57,1
Total	14	100,0

Emploi du temps actuel.

Q.51	Effectifs	Pourcentage
Positif	12	85,7
Je ne sais pas	2	14,3
Total	14	100,0

Rôle des TICE.

Annexe 12. Tableaux de l'analyse des questionnaires des étudiants (Q2-Q62)

Q.2	Effectifs	Pourcentage
18-24 ans	60	80,0
25-31 ans	11	14,7
32-38 ans	1	1,3
39-45 ans	1	1,3
46-52 ans	2	2,7
Total	75	100,0

Âge des étudiants

Q.3	Effectifs	Pourcentage
Masculin	36	48,0
Féminin	39	52,0
Total	75	100,0

Sexe des étudiants.

Q.4	Effectifs	Pourcentage	Masculin	Féminin
Première année	20	26,7	12	8
Deuxième année	20	26,7	6	14
Troisième année	5	6,7	5	0
Quatrième année	12	16,0	4	8
Diplôme	10	13,3	4	4
Master	8	10,7	5	5
Total	75	100,0	36	39

Niveaux d'étude et sexe.

Le nombre de matières enseignées au département varie d'un niveau à un autre. Les vingt étudiants de première année étudient neuf matières, les vingt étudiants de deuxième année et les douze étudiants de quatrième années ensemble étudient le même nombre de matières, c'est-à-dire huit, les cinq étudiants de troisième année étudient sept matières, les dix étudiants du diplôme étudient six matières et les huit étudiants en master étudient douze matières pour les deux cursus.

Q.5	Effectifs	Pourcentage
Diplôme (6)	10	13,3
Troisième année (7)	5	6,7
Deuxième et quatrième année (8)	32	42,7
Première année (9)	20	26,7
Master (12)	8	10,7
Total	75	100,0

Nombre de matières étudiés.

Q.6	Effectifs	Pourcentage
Oui	4	5,3
Non	71	94,7
Total	75	100,0

Étude du français.

Q.7	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	71	94,7
Aux écoles	2	2,7
À l'étranger	1	1,3
Autre	1	1,3
Total	75	100,0

Temps et lieu d'étude.

Cinquante-trois étudiants sur soixante-quinze accordent une place importante à l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul, affirmant que celui-ci est mondial et important pour des raisons diverses telles que : « Pour connaître la culture, la civilisation, la littérature », « Internet », « voyager en Europe », « aimer cette belle langue », « le français est parlé par un grand nombre de gens dans le monde », « c'est un moyen de comprendre le monde ». Les autres étudiants ont montré que l'enseignement/apprentissage du français à Mossoul occupe une place moyennement importante. Les raisons invoquées sont les suivantes : « Le français n'est pas enseigné à un grand public », « Il n'y a pas d'avenir », « On n'a aucun intérêt », « C'est une langue difficile ». Nous pouvons donc remarquer que plus de deux tiers des étudiants ont une appréciation positive sur cette langue et considèrent son apprentissage comme un atout sur le plan international. Ce point est très intéressant car il peut être révélateur des perspectives d'avenir de la jeunesse étudiante irakienne. Il vient également conforter l'idée précédemment soulevée de développer davantage en amont (au collège puis au lycée) l'enseignement du français pour encourager son perfectionnement dès l'entrée à l'université.

Q.8	Effectifs	Pourcentage
Place importance	53	70,7
Place moyennement importante	22	29,3
Total	75	100,0

Place de français à Mossoul.

Quarante-six étudiants pensent qu'il y a une différence entre la salle de cours au lycée et celle du département de français à l'université. En effet, sept étudiants la considèrent comme une salle équipée, neuf personnes la voient comme un labo, mais trente personnes choisissent « autre », vingt-neuf étudiants ne décèlent pas une telle différence. L'interprétation de ces

réponses montre que la vision par les étudiants des salles d'apprentissage des langues, en adéquation avec le développement des TIC, n'en sont qu'à leurs balbutiements que des progrès sont à poursuivre en matière d'équipements.

Q.10	Effectifs	Pourcentage
Oui	46	61,3
Non	29	38,7
Total	75	100,0

La différence entre la salle de cours aux lycées et celle au département.

Q.11	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	29	38,7
Salle équipée	7	9,3
Comme un labo	9	12,0
Autres	30	40,0
Total	75	100,0

Type de différence.

Q.12	Effectifs	Pourcentage
Oui	71	94,7
Non	4	5,3
Total	75	100,0

Innovation et développement des pratiques

Q.13	Effectifs	Pourcentage
Oui	29	38,7
Non	8	10,7
Certains	38	50,7
Total	75	100,0

Utilisation des moyens.

Cinquante-six étudiants affirment qu'ils prennent des cours au laboratoire, parmi lesquels quarante-deux indiquent que cela se fait une fois par semaine, tandis que quatorze étudiants précisent suivre des cours au labo deux fois par semaine; dix-neuf étudiants (soit un quart des étudiants) répondent qu'ils n'utilisent pas le laboratoire, ce qui explique l'absence de réponse à la question numéro 17, liée à la précédente. Cette information montre que le recours au laboratoire n'est pas totalement effectif et qu'une réflexion peut être envisagée pour considérer la marge de progression possible sur l'utilisation de cet équipement.

Q.16	Effectifs	Pourcentage
Oui	56	74,7
Non	19	25,3
Total	75	100,0

Prendre des cours au labo.

Q.17	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	19	25,3
Une fois	42	56,0
Deux fois	14	18,7
Total	75	100,0

Nombre d'entrée au labo par semaine.

Nous remarquons que cinquante-et-un étudiants pensent qu'ils seront très motivés et pourront mieux apprendre dans un laboratoire bien équipé ; vingt étudiants ne savent pas si un tel équipement les motivera davantage, tandis que quatre étudiants ne le pensent pas. L'usage d'un laboratoire équipé en matériel informatique dans l'enseignement/apprentissage du FLE motive la plupart des interrogés à mieux assurer un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère selon soixante-neuf étudiants. Un seul étudiant n'est pas de cet avis et cinq personnes répondent « Je ne sais pas ».

Q.18	Effectifs	Pourcentage
Oui	51	68,0
Non	4	5,3
Je ne sais pas	20	26,7
Total	75	100,0

Être motivé dans un labo.

Cinquante-huit étudiants que nous avons interrogés n'ont pas entendu parler de CECR, et dix-sept étudiants seulement en ont entendu en parler. Le fait que la plupart des étudiants interrogés n'aient pas entendu parler du CECR bien que celui-ci soit présent sur la couverture du manuel enseigné au département et cité dans son introduction, nous amène à affirmer, d'une part, que les étudiants ne prêtent pas attention au sigle (A1, A2 B1 du CECR), et que, d'autre part, certains enseignants ne l'évoquent pas. Nous avons calculé que le total de cinquante-huit étudiants affirmant ne pas connaître le CECR correspond exactement au nombre d'étudiants n'apportant pas de réponses à la question portant sur la nécessité de prendre en compte les critères et conseils du CECR dans l'enseignement/apprentissage au sein du département. Douze étudiants affirment que certains enseignants le prennent en compte, deux autres étudiants indiquent qu'il y est « souvent » fait référence, tandis qu'un seul étudiant répond par « jamais ».

Q.19	Effectifs	Pourcentage
Oui	17	22,7
Non	58	77,3
Total	75	100,0

Connaissance du CECR.

Q.20	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	58	77,3
Oui	12	16,0
Non	2	2,7
Souvent	2	2,7
Jamais	1	1,3
Total	75	100,0

Prise en compte du CECR.

Q.21	Effectifs	Pourcentage
Oui	71	94,7
Non	2	2,7
Pas nécessaire	2	2,7
Total	75	100,0

Équipement de salle de cours.

Q.22	Effectifs	Pourcentage
Oui	69	92,0
Non	1	1,3
Je ne sais pas	5	6,7
Total	75	100,0

L'emploi d'un labo équipé d'informatique.

La grande majorité des réponses recueillies indique que l'enseignant devrait maîtriser les NT. Trois étudiants seulement ne partagent pas cet avis. Cette situation est semblable aux résultats obtenus à la question abordant la nomination, à l'université, d'un informaticien dans un département équipé d'une salle informatique, à laquelle quatre-vingt-onze personnes n'ont pas répondu et trois personnes ont répondu « oui ».

Q.23	Effectifs	Pourcentage
Oui	72	96,0
Non	3	4,0
Total	75	100,0

Maîtrise des NT.

Q.24	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	72	96,0
Oui	3	4,0
Total	75	100,0

Informaticien au département.

En ce qui concerne la possession d'un ordinateur chez soi, nous avons constaté qu'un grand nombre d'étudiants, c'est-à-dire soixante, possèdent un PC, mais quinze étudiants n'en possèdent pas (ce qui représente quand même le quart d'entre eux). Cinquante personnes possèdent un PC connecté à Internet. Dix personnes ne sont pas connectés, tandis que quinze personnes n'ont pas répondu à cette question parce qu'ils n'ont pas d'ordinateurs.

Q.25	Effectifs	Pourcentage
Oui	60	80,0
Non	15	20,0
Total	75	100,0

Possession d'un PC.

Q.26	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	15	20,0
Oui	50	66,7
Non	10	13,3
Total	75	100,0

PC branchés à Internet.

Q.27	Effectifs	Pourcentage
Régulière	31	41,3
Hebdomadaire	6	8,0
Mensuelle	11	14,7
Autre	27	36,0
Total	75	100,0

Navigation sur Internet.

Q.28		Effectifs	Pourcentage
	Recherche d'information	47	62,7
	Sans réponse	28	37,3
Total		75	100,0
Q.28		**Effectifs**	**Pourcentage**
	Réseaux sociaux	33	44,0
	Sans réponse	42	56,0
Total		75	100,0
Q.28		**Effectifs**	**Pourcentage**
	Loisirs	27	36,0
	Sans réponse	48	64,0
Total		75	100,0
Q.28		**Effectifs**	**Pourcentage**
	Apprentissage	39	52,0
	Sans réponse	36	48,0
Total		75	100,0

Quels usages faites-vous d'Internet ?

Q.29	Effectifs	Pourcentage
Oui	59	78,7
Non	16	21,3
Total	75	100,0

Travailler depuis chez soi.

Un nombre conséquent de personnes (cinquante-trois personnes) affirment qu'elles tentent de trouver des supports pour les cours sur Internet, sept personnes ne le font pas tandis que quinze personnes en cherchent souvent.

Q.30	Effectifs	Pourcentage
Oui	53	70,7
Non	7	9,3
Souvent	15	20,0
Total	75	100,0

Chercher des supports sur Internet.

Q.31	Effectifs	Pourcentage
Oui	41	54,7
Non	34	45,3
Total	75	100,0

Multimédia dans l'enseignement

Q.33	Effectifs	Pourcentage
Oui	73	97,3
Non	2	2,7
Total	75	100,0

Pour le multimédia.

De la même façon, les questions 34 et 38 mettent en évidence des résultats très similaires. Ainsi, soixante-huit étudiants répondent que l'apprentissage du français à l'aide des TIC en Irak serait motivant, mais sept étudiants ne sont pas d'accord avec cette affirmation.

Q.34	Effectifs	Pourcentage
Oui	68	90,7
Non	7	9,3
Total	75	100,0

Intégration du multimédia.

Q.35	Effectifs	Pourcentage
Oui	67	89,3
Non	8	10,7
Total	75	100,0

Adaptation de manière propre.

Q.36	Effectifs	Pourcentage
Oui	73	97,3
Non	2	2,7
Total	75	100,0

Profit de l'arrivée de CD, DVD et Internet.

Q.37	Effectifs	Pourcentage
Oui	72	96,0
Non	3	4,0
Total	75	100,0

Intéressés par les TIC.

Q.38	Effectifs	Pourcentage
Oui	68	90,7
Non	7	9,3
Total	75	100,0

Motivation par les TIC.

Q.39	Effectifs	Pourcentage
Oui	10	13,3
Non	19	25,3
Souvent	46	61,3
Total	75	100,0

Utilisation des TIC aux cours.

Quant à l'usage des TIC, trente-huit étudiants recourent aux TIC en apprenant une leçon, onze étudiants ne les utilisent pas, mais vingt-six étudiants ont « souvent » recours aux

TIC. De même, cette affirmation sur l'utilisation des TIC pour retenir un cours montre que les habitudes de l'étudiant évoluent vers de nouveaux réflexes.

Q.40	Effectifs	Pourcentage
Oui	38	50,7
Non	11	14,7
Souvent	26	34,7
Total	75	100,0

Recours aux TIC.

Q.41	Effectifs	Pourcentage
Oui	71	94,7
Non	4	5,3
Total	75	100,0

Étudiants motivés par les TICE.

Q.42	Effectifs	Pourcentage
Oui	39	52,0
Non	36	48,0
Total	75	100,0

Avoir des sites de type pédagogiques.

Q.43	Effectifs	Pourcentage
Oui	36	48,0
Non	39	52,0
Total	75	100,0

Proposition des sites.

Q.45	Effectifs	Pourcentage
Oui	52	69,3
Non	23	30,7
Total	75	100,0

Avoir une messagerie.

Q.46	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	23	30,7
Oui	38	50,7
Non	14	18,7
Total	75	100,0

Avoir des amis francophones.

Q.47	Effectifs	Pourcentage
Oui	32	42,7
Non	43	57,3
Total	75	100,0

Tester son niveau.

Q.48	Effectifs	Pourcentage
Oui	37	49,3
Non	38	50,7
Total	75	100,0

Découverte des sites.

À l'instar des réponses recueillies à la question 12 portant sur l'innovation et le développement des pratiques dans l'enseignement/apprentissage à l'université ainsi qu'au département de français, et des réponses apportées à la question 41 concernant la motivation suscitée par les TIC, les mêmes chiffres et pourcentages ont été collectés à la question 50. Ainsi, soixante-et-onze étudiants pensent que l'enseignant devrait appliquer l'expérience acquise au cours du stage de formation des formateurs, mais quatre étudiants ne sont pas de cet avis. Cette réponse est importante car elle vient étayer dans le mode projet la nécessité de suivre la mise en application pratique de ce qui est appris au cours des formations.

Q.50	Effectifs	Pourcentage
Oui	71	94,7
Non	4	5,3
Total	75	100,0

Application de l'expérience.

Q.51	Effectifs	Pourcentage
Oui	6	8,0
Non	69	92,0
Total	75	100,0

Connaissance de Moodle.

Q.52	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	69	92,0
Oui	4	5,3
Non	1	1,3
Je ne sais pas	1	1,3
Total	75	100,0

Évoluer l'apprentissage.

Q.53	Effectifs	Pourcentage
Oui	65	86,7
Non	10	13,3
Total	75	100,0

Prêt à l'utilisation de la plateforme.

Q.54	Effectifs	Pourcentage
Oui	73	97,3
Non	2	2,7
Total	75	100,0

Encourager les autres.

Les résultats sont similaires à la question interrogeant les étudiants sur leur potentielle contribution au projet : nous avons trouvé que presque la totalité des étudiants acceptent de participer, mais deux étudiants refusent.

Q.55	Effectifs	Pourcentage
Oui	73	97,3
Non	2	2,7
Total	75	100,0

Contribuer au projet.

Q.56	Effectifs	Pourcentage
Oui	66	88,0
Non	9	12,0
Total	75	100,0

Changement de l'activité.

Q.57	Effectifs	Pourcentage
Oui	48	64,0
Non	27	36,0
Total	75	100,0

Soutien de l'intégration.

Q.58	Effectifs	Pourcentage
Oui	54	72,0
Non	21	28,0
Total	75	100,0

Accord du Ministère.

Q.59	Effectifs	Pourcentage
Sans réponse	54	72,0
Oui	17	22,7
Non	4	5,3
Total	75	100,0

Respect du manuel.

Quarante-sept étudiants estiment que l'emploi du temps actuel ne permet pas d'assurer des cours et des activités sur la plateforme si on l'appliquait, mais vingt-huit étudiants sont d'un avis contraire et considèrent que les cinquante minutes de cours sont suffisantes pour entrer dans la salle, apprendre le cours et effectuer ensuite des activités en présentiel. Ici les

avis restent partagés et montrent que l'emploi du temps est un point sensible sur lequel l'expérimentation peut s'avérer nécessaire pour définir des conditions optimales d'apprentissage.

Q.60	Effectifs	Pourcentage
Oui	28	37,3
Non	47	62,7
Total	75	100,0

Emploi du temps actuel.

Q.61	Effectifs	Pourcentage
Oui	70	93,3
Non	5	6,7
Total	75	100,0

Réforme de l'emploi de temps.

Q.62	Effectifs	Pourcentage
Positif	54	72,0
Négatif	1	1,3
Ne changerait rien	1	1,3
Je ne sais pas	19	25,3
Total	75	100,0

Rôle des TICE.

Annexe 13. Avis et commentaires des étudiants de Lille 3 sur le multimédia[*]

1- Étudiant n° 1

« Pour ma part, je trouve que pour l'apprentissage du FLE ou plus généralement d'une langue, c'est bien d'utiliser et de profiter des ressources qui sont à notre disposition. Il y a quelques décennies, ils n'avaient pas la chance de disposer d'ordinateurs avec Internet par exemple. Nous oui ! Nous avons donc accès à plein de ressources en ligne pour l'apprentissage des langues. Notamment des documents authentiques tels que la presse, qu'elle soit écrite ou en vidéo, podcasts d'émissions de radio et autres! Mais il n'y a pas qu'internet! Nous avons aussi accès à plein de films que nous pouvons regarder dans d'autres langues grâce aux DVD qui nous permettent de choisir notre langue.
Après, il ne faut pas oublier qu'un cours de langue doit aussi être fait de grammaire et d'exercices oraux et écrits afin de progresser, surtout au début de l'apprentissage. Le multimédia c'est utile, mais parfois il faut aussi savoir ne pas l'employer ».

2- Étudiant n° 2

« Avoir recours à des applications multimédia est utile de mon point de vue aussi, mais comme étudiant n°1 le dis, il me semble que ne pas l'employer à tout moment est une bonne chose. En effet, il faut savoir se détacher des ressources proposées par le multimédia et ne pas se reposer uniquement sur elles. En cas de problème technique, ou même de manque d'engouement face à un film, un extrait audio..., il faut aussi savoir utiliser des supports papiers, des images imprimées, des textes, des manuels...Le multimédia ne répond pas forcément aux attentes ou aux désirs de tous. Je pense que tout est question de dosage: certains publics seront très friands de technologie, de supports "nouveaux", alors que d'autres voudront approcher la langue de façon plus traditionnelle.

Le multimédia me semble donc, dans sa globalité, être une bonne source d'apprentissage, qui doit à mon sens être toujours complétée et consolidée par d'autres ressources. De la même façon que dans la vie quotidienne ne vivre que par son ordinateur n'est pas forcément une bonne chose, je trouve qu'il en est de même pour l'apprentissage des langues ».

3- Étudiant n° 3

« Le gros problème du multimédia c'est que c'est souvent extrêmement mal utilisé, même sans considérer les problèmes techniques ou l'absence de formation de certains professeurs depuis longtemps en exercice.

[*] Nous avons demandé l'autorisation au professeur responsable des cours afin d'utiliser les données dans notre recherche.

L'exemple le plus typique c'est l'utilisation des diaporamas, faire des PowerPoint avec 40 lignes de texte par diaporama en taille 12 c'est à mon sens contre-productif et totalement inutile : s'il contient tout le contenu du cours, autant en faire un fichier texte normal qui sera bien plus facilement mis en page/imprimable et réutilisable. Il n'est à mon sens qu'un support visuel qui ancre le cours et non le cours lui-même qui défile diapo après diapo.

Je pense donc que la formation technique n'est pas vraiment suffisante, on peut faire de très jolis PowerPoint et n'avoir aucun problème à manipuler tous les outils possibles et imaginables, ça ne fait crée pas par magie des Powerpoints utiles et efficaces ».

4- Étudiant n°4

« Je partage votre avis qui est de dire que le multimédia est un outil intéressant pour l'enseignement du FLE mais que les différentes ressources doivent être utilisées de façon intelligente et que la technique doit être maîtrisée.

C'est un plus, ce n'est pas une fin en soi. Je pense qu'un échange, entre apprenants, entre prof et apprenants, reste plus riche. L'outil multimédia peut servir à lancer une discussion, à aborder un point de grammaire ou autre mais il faut veiller à ne pas se "fermer" et se focaliser uniquement que sur cet outil. Il n'est intéressant que s'il y a échange.

Je pense aussi que, plus qu'en classe de langue, c'est en complément que ces ressources peuvent être utilisées. Ces différents outils viendraient alors renforcer les connaissances apprises en classe. Il est évident que l'accès que permet Internet aujourd'hui aux documents authentiques et didactisés est irremplaçable et très intéressant. Quand bien même ce complément serait extérieur au cours, pour ce qui est des recherches via Internet sur la langue elle-même, le professeur a peut-être le rôle de guider les apprenants, de leur indiquer comment et où trouver les informations recherchées ».

5- Étudiant n° 5

« Comme les messages précédents, je considère également l'utilisation du multimédia en cours de FLE/langue très utile. En effet, nous avons la chance de pouvoir être en rapport direct avec des outils qui nous permettent d'écouter des extraits audio, de visionner des vidéos en vo ou bien même encore de discuter directement avec des natifs ce qui peut permettre des échanges très intéressants.

Cependant, je suis également d'accord sur le fait que le multimédia ne doit pas occuper un rôle central dans un cours d'anglais au dépit de l'échange en classe entre professeurs et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Car je ne pense pas que le multimédia puisse remplacer la classe de langue et le bon vieux cours classique, en revanche, il reste une aide et un outil très précieux que nous devons utiliser ».

6- Étudiant n° 6

« Je suis tout à fait d'accord avec vous, le multimédia est presque devenu indispensable de nos jours. Mais il faut tout de même avoir un certain recul sur ces choses, notamment pour tout ce que vous avez évoqué au-dessus, mais aussi s'il arrive un problème technique.

Peut-être que certains sont doués et pourraient facilement retomber sur leurs pattes, cependant pour un prof débutant qui rencontre ce genre de problème, cela doit être assez stressant, angoissant etc... »

7- Étudiant n° 7

« Je suis d'accord avec l'étudiant n°6 au sujet des défaillances techniques qui peuvent entraîner des problèmes dans un cours dans lequel l'enseignant se serait servi uniquement d'outils multimédias pour faire son cours. Il faut également prendre en considération que certains établissements ne possèdent pas forcément l'équipement adéquat pour pouvoir utiliser les ressources multimédias mises à notre disposition sur internet de nos jours. Je prends mon exemple personnel en me souvenant qu'au lycée, nous n'avions que très peu recours aux multimédias car nous avions peu d'équipement informatique, et celui-ci était réservé à l'enseignement de sujets scientifiques.

Dans des cas comme ceux présentés, on ne peut qu'encourager les élèves à se servir des ressources multimédias à disposition pendant leur temps libre. Mais la question de la bonne utilisation des ressources se pose encore. Je pense qu'il serait bien de prendre un temps en cours pour donner des pistes de recherche aux élèves afin de leur indiquer quelles ressources utiliser, voire même préparer à l'avance une fiche avec certaines ressources. Mais quant à savoir si les étudiants vont utiliser ses ressources chez eux ou ne rien faire... »

8- Étudiant n° 8

« Je pense que maintenant on ne peut plus enseigner sans utiliser le multimédia mais il est vrai qu'il ne faut pas uniquement se reposer là-dessus. Le multimédia est une chance car nous pouvons plus facilement captiver l'attention des apprenants en variant les supports, mais je pense que chaque apprenant a des besoins spécifiques et de ce fait il serait trop difficile pour l'enseignant de trouver et utiliser des ressources qui conviendraient à chacun en classe. Il faut donc alterner l'utilisation de supports numériques et papier selon moi, tout en gardant en mémoire que l'apprentissage des langues est censé être ludique et que cet aspect de l'apprentissage est grandement facilité par le multimédia ».

9- Étudiant n° 9

« Vous avez tous évoqué des bons points concernant l'emploi du multimédia pour un cours de langues. Il est vrai que parfois l'utilisation dans un cours peut être un peu abusif (je pense à l'exemple de n°3 (étudiant n°3) concernant des

Powerpoint qui contiennent l'intégralité des notes de cours et que le cours consiste simplement qu'un prof les lise), mais si les outils informatiques sont bien utilisés, ils offrent un atout dans la salle de classe qu' on n'avait pas il n'y a pas très longtemps, comme le dit n°1 (étudiant n°1)

Le multimédia peut être un bon outil pour le travail à la maison. Pensant aux enfants qui suivent un cours d'une langue que leurs parents ne parlent pas, le fait d'avoir des ressources sur Internet peut être un bon moyen pour les parents de suivre le travail de leurs enfants et voir ce qu'ils font en classe. Je pense aux enfants en particulier qui souvent répondent aux questions de leurs parents concernant ce qu'ils font en classe avec une simple réponse tout court...

On peut aussi utiliser le multimédia pour préparer les élèves pour les leçons qui suivent. Si par exemple ils ont une chanson, une vidéo ou une activité à leur disposition avant le cours, ils ont déjà une idée à quoi s'attendre dans le prochain cours et un moyen de se préparer avant.

Comme vous l'avez dit, je pense que c'est un bon outil de travail qui complète les cours de langues ».

10- Étudiant n° 10

« Je pense que le multimédia est un véritable atout mais qu'il faut savoir s'en passer car parfois le manque de moyens financiers ne permet pas à toutes les structures d'avoir du matériel à disposition. De même, si certains élèves n'ont pas les mêmes accès aux nouvelles technologies, ils risquent de se sentir désavantagés par rapport aux autres (expérience personnelle avec des collégiens) ».

11- Étudiant n° 11

« Difficile de trouver de nouveaux arguments après ces messages, je suis plutôt d'accord avec tout ce qui a été dit précédemment, le multimédia est devenu de nos jours très présent et l'utiliser pour un cours, quel qu'il soit, peut être un plus.

Je ne pense pas que le multimédia soit indispensable à un cours, il est tout à fait possible de faire un cours vivant en se passant du multimédia ; ceci dit, il est vrai que les élèves sont plus attirés par le multimédia et sont plus faciles à captiver avec !
Il restera toujours le problème lié à l'équipement, si une salle n'a pas de Wi-Fi ou n'est pas équipée, il faudra toujours prévoir un plan B. La conclusion reste plus ou moins la même, le multimédia n'est pas indispensable mais reste un atout principal pour un cours actif et vivant ».

12- Étudiant n° 12

« Selon moi , l'usage du multimédia pour l'enseignement du FLE a des avantages tels que le fait de faciliter aux apprenants d'avoir un support même

chez eux ce qui peut leur permettre de travailler leurs lacunes chez eux pour pouvoir mieux évoluer en classe et profiter au maximum de l'enseignant, mais il y a aussi des désavantages ; c'est que parfois ils vont utiliser de "mauvaises" méthodes que l'on trouve sur internet ou même vont parfois chercher la facilité à travers des sites où l'on peut tout traduire tel que Google traduction ».

13- Étudiant n° 13

« Étant en constante évolution, et faisant maintenant partie intégrante de notre vie quotidienne. Je vais faire une remarque qui a déjà été faite parmi les commentaires ci-dessus mais qui vaut la peine d'être soulignée : le multimédia n'est qu'une facette des nombreuses possibilités de l'enseignement du FLE et ne doit pas être considéré comme un système sur lequel toujours compter. L'originalité d'une classe de FLE vient bien du fait de la variation de son contenu et de l'approche de celui-ci. Le bon vieux tableau noir, son amie la craie ou encore le cahier d'exercice ne sont évidemment pas à exclure de la classe. Je reprends d'ailleurs ici les termes de l'étudiant n° 2 qui souligne le fait que "Le multimédia me semble donc, dans sa globalité, être une bonne source d'apprentissage, qui doit à mon sens être toujours complétée et consolidée par d'autres ressources".»

La question de l'apprenant, de ses besoins et de ses attentes sont à prendre eux aussi en compte, et c'est bien à partir de ces paramètres qu'il faut "ficeler" son enseignement. Prenant cela en considération, il est vrai que le multimédia ne pourrait pas convenir à tout le monde, du moins il faudrait peut-être l'administrer à petits dosages.

En conclusion, les plus-values sont donc situées sur plusieurs niveaux, celui de l'enseignant comme celui de l'apprenant en classe de FLE. Il permet de varier le cours, d'y mettre plus de "couleurs", d'être une autre source de motivation de la part des apprenants ou encore d'apporter un grand nombre de possibilités d'exploitations pédagogiques. Quant aux inconvénients, ils peuvent venir du manque de formation des enseignants à son bon usage, aux soucis liés à l'informatique mais aussi justement à sa mauvaise exploitation ».

14- Étudiant n°14

« Je suis tout à fait d'accord avec tout ce qui a été dit, et pardonnez-moi si ça a déjà été cité plus haut, mais je pense qu'un des aspects du multimédia n'a pas été vraiment souligné. Cet aspect concerne le côté plutôt addictif du multimédia. En effet on accorde de plus en plus au multimédia une place prépondérante, si ce n'est même absolument nécessaire, dans l'enseignement des langues, et cela, je pense au détriment du "non-multimédia". J'ai peur que dans un avenir relativement proche, le multimédia ne vienne à remplacer de façon permanente toute autre forme d'enseignement. Comme le dit l'étudiant n°13, le multimédia est une "facette" de l'enseignement. En revanche l'harmonisation globale du système d'enseignement qui passe de plus en plus par les technologies comme on le voit avec les "tableaux interactifs" (même si ce terme peut déplaire et faire sujet à débat, petit clin d'œil à Mme. E., tend à

trop privilégier le multimédia. Je ne pense pas qu'il faille y faire obstacle, mais en tout cas savoir maîtriser cette frénésie. Le tableau noir (qui est d'ailleurs plutôt vert maintenant le pauvre...) doit rester un atout. Le multimédia attire par défaut, le cerveau humain étant naturellement attiré par ce qui "bouge en lumières". C'est là que le bât blesse, à savoir qu'apprendre par un écran sera toujours moins efficace à long terme qu'apprendre par lecture papier (ou tableau, qu'il soit noir ou vert). À ce titre, je pense que le multimédia doit appuyer et uniquement appuyer les cours, et surtout pas "devenir" le cours».

15- Étudiant n°15

« On va peut-être dire que je suis de la vieille école mais j'ai un peu de mal avec toutes les avancées technologiques (au niveau de la pédagogie, je précise). Le multimédia est pour moi un simple outil, qui, comme beaucoup l'ont dit, complète le cours. Cependant, je suis plus "livres et papiers", qui sont pour moi la source la plus fiable et la plus sûre... Tout faire par ordinateur n'est pas une bonne chose il me semble. Je suis par exemple incapable d'étudier une langue, ou une autre matière, via l'ordinateur. Je ne peux pas me concentrer dessus et ça me donne très vite mal à la tête...(comme l'a dit l'étudiant n°14, le tableau noir (ou vert) doit rester un atout). Et qu'on ne me demande pas de lire un article (long) ou un livre sur l'écran de mon ordinateur! C'est juste impossible. Sans parler des Powerpoint sans fin dans certains cours quand j'étudiais à l'étranger...Tout le monde fixe l'écran et copie le plus vite possible, souvent mot à mot, il n'y a plus d'échanges, et c'est comme si tout était robotisé...Je préférais les cours où le professeur parlait avec passion (ou pas selon les cas...), et où les élèves l'écoutaient, assimilaient ses paroles, avant de prendre quelques notes sur une feuille de papier...

Mais comme l'a dit...je ne sais plus qui exactement, il faut aussi préciser le terme "multimédia". Je l'assimile automatiquement à l'ordinateur alors que ça touche bien d'autres choses. J'ai utilisé moi-même beaucoup de vidéos et d'enregistrements quand j'enseignais au Japon.

Enfin, j'espère qu'avec ce cours je vais pouvoir m'ouvrir plus aux multimédias et aux possibilités qu'ils peuvent offrir dans une classe de FLE.

Mais je rajouterais quand même un dernier point. Qui dit classe de FLE dit diversités de culture. Tout le monde n'a pas le même accès aux technologies (on retrouve même ça en France comme l'a dit l'étudiant n°10). Et plus qu'une question d'accès, c'est une question de culture du multimédia (si je peux appeler ça comme ça) et d'éducation. Je me souviens en disant ça, d'un étudiant chinois qui étudiait avec moi au Japon. Il ne savait pas se servir d'un ordinateur car il venait d'une région excentrée des villes en Chine. Mais plus que de ne pas savoir, il ne voulait simplement pas utiliser d'ordinateurs. Il voulait continuer à écrire sur du papier, car c'était pour lui plus réel, authentique, et sain (je reprends ses mots). Il ne voulait pas, entre autres, perdre son écriture (le système d'écriture chinois et japonais est compliqué et beaucoup de jeunes ne savent plus écrire à force d'utiliser l'ordinateur). Bref, j'utilise cet exemple pour dire qu'en classe de FLE il faut aussi faire attention aux origines et

cultures des apprenants. La méthode papier-interaction avec le professeur est, je crois, universelle, mais le multimédia ne l'est pas encore. Pour conclure comme beaucoup, c'est un très bon outil d'accompagnement mais il faut faire attention à ce qu'on en fait et à la place qu'il prend dans un cours de FLE. Comme pour tout, il faut trouver un juste milieu. Un bon outil peut très vite en devenir un mauvais. Et pour finir voici un petit article que j'ai trouvé intéressant à lire:

http://eduscol.education.fr/numerique/actualites/veille-education-numerique/fevrier-2013/usages-ordinateurs-portables-primaire-secondaire».

16- Étudiant n° 16

« Je suis tout à fait d'accord avec l'étudiant n°10. Cela peut créer des grandes différences parmi les élèves dans la classe. Par contre cela peut être la seule possibilité pour certains élèves de faire la connaissance avec la nouvelle technologie et d'apprendre à l'utiliser ».

17- Étudiant n°17

«Évidemment, postant mon message vers la fin, vous avez déjà dit beaucoup de choses que j'approuve (au sujet des problèmes techniques, de l'accès à la technologie différente selon les établissements...) et d'autres avec lesquelles je ne suis pas tout à fait d'accord.

Je ne pense pas que l'usage du multimédia soit indispensable en classe de FLE. Il existe des milliers d'activités tout aussi ludiques et captivantes, qui ne nécessitent pas un ordinateur.

À mes yeux, le multimédia représente un outil que l'on choisit d'utiliser ou non, mais pas une nécessité pour captiver les apprenants. Rien de tel que l'échange professeur-apprenant, ou apprenant-apprenant, bien plus riche à mes yeux. Je rejoins donc l'idée de l'étudiant n°4, qui disait que le multimédia est moins intéressant s'il n'y a pas d'échange derrière.

Malgré tout, je rejoins également l'étudiant n°15 sur l'usage du mot "multimédia". Naturellement, je pense aussi à "activités sur ordinateur" mais il inclut bien plus de choses. Je pense que je suis assez réfractaire à l'utilisation d'un ordinateur, mais je ne le suis pas du tout à l'utilisation d'enregistrements audio ou vidéo! Mais encore une fois, ces supports-là sont associés à un échange, après ».

Annexe 14. Lettre de la directrice de la thèse pour réaliser une enquête de terrain

UNIVERSITE
CHARLES-DE-GAULLE
LILLE 3

SCIENCES HUMAINES,
LETTRES ET ARTS

CENTRE DE RESSOURCES EN LANGUES

Madame Annick Rivens Mompean
Professeur en didactique des langues
Directrice CRL/ chargée de mission politique des langues
Laboratoire STL UMR 8163
Université Lille 3

Villeneuve d'Ascq, le 31 octobre 2013,

A qui de droit :

Monsieur le président de l'Université de Mossoul,
Monsieur le doyen de la faculté des lettres de l'Université de Mossoul,
Monsieur le chef de département,

Je soussignée, Annick Rivens Mompean, directrice de thèse de Monsieur Yaqdhan ALASSAF, boursier du programme franco-irakien, Campus France et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Irak, atteste par la présente que celui-ci doit effectuer des recherches de terrain au sein de département de français à l'université de Mossoul, dans le cadre de son thème de recherche intitulé « Enseignement/apprentissage du FLE dans un environnement multimédia en Irak : du possible au réalisable ».
Monsieur Alassaf, doctorant en 2e année à l'Université Lille 3- sciences du langage. Didactique des langues, devra donc effectuer un séjour en Irak les prochaines semaines. Je vous remercie de bien vouloir l'autoriser à mener une série de questionnaires et d'entretiens auprès des dirigeants de l'université, des enseignants du département de français et des étudiants de français, pour qu'il puisse réunir les informations nécessaires pour faire des propositions pédagogiques concernant l'enseignement du français dans votre contexte universitaire. Il aura également besoin de tester la mise en œuvre d'une plateforme numérique d'apprentissage et devra avoir recours aux services informatiques de l'université, avec votre autorisation, pour cette mise en œuvre expérimentale de sa recherche de doctorat.
Dans cette attente, je vous prie d'agréer l'expression de mes sincères salutations et vous remercie par avance de bien vouloir autoriser M Alassaf à conduire ses recherches pédagogiques selon ces modalités dans votre établissement.

Madame Annick Rivens Mompean

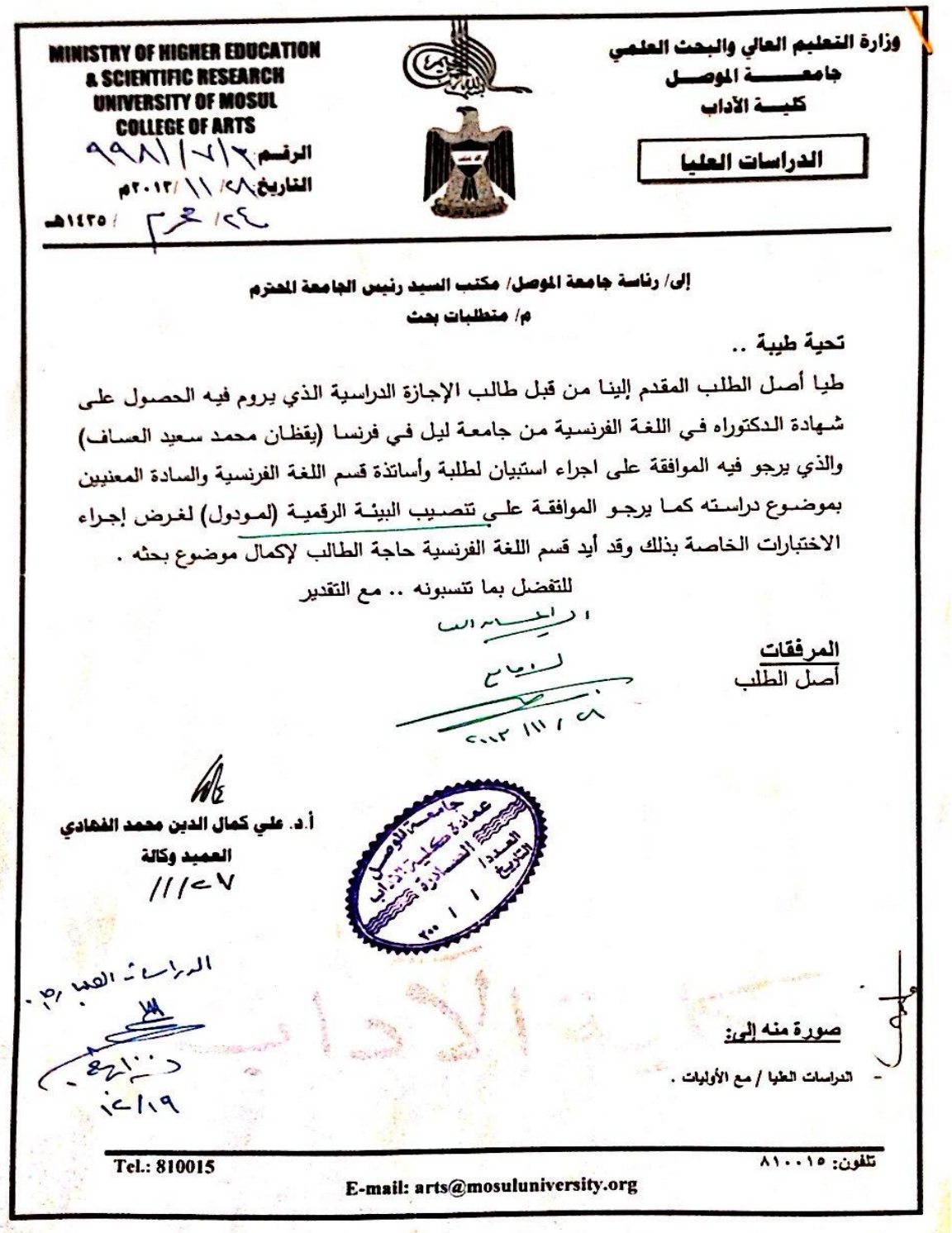
CENTRE DE RESSOURCES EN LANGUES
UNIVERSITE LILLE 3

DOMAINE UNIVERSITAIRE
DU « PONT DE BOIS »
B.P. 149.
59653 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX
Standard : Tél : (33) 03.20.41.60.00
Télécopie : Fax : (33) 03.20.91.91.71

CENTRE DE RESSOURCES EN LANGUES (C.R.L.)
Secrétariat : Tél : (33) 03.20.41.68.13
Télécopie : Fax : (33) 03.20.91.66.14
Bâtiment B – Face Amphi C
Courriel : crl@univ-lille3.fr

Annexe 15. Lettre officielle de la faculté des Lettres

Lettre adressée au président de l'université pour demander l'autorisation afin de réaliser l'enquête de terrain et d'installer la plateforme. L'accord du président de l'université est indiqué en couleur verte.



MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
& SCIENTIFIC RESEARCH
UNIVERSITY OF MOSUL
COLLEGE OF ARTS

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الموصل
كلية الآداب
الدراسات العليا

الرقم: ٩٩٨١/٧/١٢
التاريخ: ٢٠١٢/١١/٢٨م
١٤٣٥/ محرم /٢٤هـ

إلى/ رئاسة جامعة الموصل/ مكتب السيد رئيس الجامعة المحترم
م/ متطلبات بحث

تحية طيبة ..

طيا أصل الطلب المقدم إلينا من قبل طالب الإجازة الدراسية الذي يروم فيه الحصول على شهادة الدكتوراه في اللغة الفرنسية من جامعة ليل في فرنسا (يقظان محمد سعيد العساف) والذي يرجو فيه الموافقة على اجراء استبيان لطلبة وأساتذة قسم اللغة الفرنسية والسادة المعنيين بموضوع دراسته كما يرجو الموافقة على تنصيب البيئة الرقمية (لمودل) لغرض إجراء الاختبارات الخاصة بذلك وقد أيد قسم اللغة الفرنسية حاجة الطالب لإكمال موضوع بحثه .

للتفضل بما تنسبونه .. مع التقدير

المرفقات
أصل الطلب

أ.د. علي كمال الدين محمد الفهادي
العميد وكالة

جامعة الموصل
عمادة كلية الآداب
العدد
التاريخ

صورة منه إلى:
- الدراسات العليا / مع الأوليات .

Tel.: 810015
تلفون: ٨١٠٠١٥
E-mail: arts@mosuluniversity.org

Annexe 16. Lettre officielle du rectorat

Suite à l'accord du président de l'université, une lettre officielle est adressée au centre informatique de l'université pour l'installation de la plateforme.

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الموصل
الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم
((إنّ هَذا الْقُرْآنَ يِهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ))

العدد/ ٢/ ٧٢٦٤/ ٧
التاريخ/ ١٤/ ١٢/ ٢٠١٢

إلى/ مركز الحاسوب والانترنيت / مكتب السيد المدير
م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة.....

حصلت موافقة السيد رئيس الجامعة على تسهيل مهمة السيد يقظان محمد سعيد العساف / مدرس في كلية الآداب بجامعتنا وطالب الزمالة الدراسية العراقية – الفرنسية المشتركة للحصول على شهادة الدكتوراه من جامعة (ليل) في فرنسا لغرض اجراء استبيان لطلبة واساتذة قسم اللغة الفرنسية والسادة المعنيين بموضوع دراسته كذلك تنصيب البيئة الرقمية (لمودول) لغرض اجراء الاختبارات الخاصة وقد أيد قسم اللغة الفرنسية في كلية الآداب بجامعتنا حاجة الطالب لذلك لإكمال موضوع بحثه .

للتفضل بالاطلاع وتسهيل مهمة الموما اليه .....مع التقدير

د. علي يحيى عبد الرزاق
مدير الدراسات العليا
١٤/ ١٢/ ٢٠١٢

نسخة منه إلى ...
- عمادة كلية الآداب / الدراسات العليا/ للعلم .....مع التقدير.
- الدراسات العليا /٢ مع الأوليات.
- ملفة الكتب الصادرة .

مالة/أفراح

Annexe 17. Attestation du département de français

Une attestation indiquant la réalisation de l'enquête de terrain et les tests de l'expérimentation.

بسم الله الرحمن الرحيم

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de Recherche Scientifique
Université de Mossoul
Faculté des Lettres
Département de Français
Date: 16 /02 / 2014

وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي
جامعة الموصل /كلية الآداب
قسم اللغة الفرنسية
التاريخ: 2014/ 02/16

M. Mohammed Zuhair ZAIDAN
Maitre de conférences
Directeur adjoint du département de français
Université de Mossoul

Mossoul, le 16 février 2014

A qui de droit:

Je soussigné, Mohammed Zuhair ZAIDAN, Directeur adjoint du département de français à l'Université de Mossoul, atteste par la présente que Monsieur Yaqdhan ALASSAF, boursier du programme franco-irakien, a effectué un séjour, des cours et des recherches de terrain au sein de département et de l'université dans le cadre de son thème de recherche intitulé *" L'enseignement de FLE dans un environnement multimédia en Irak: du possible au réalisable"* pour la période du 05 novembre 2013 au 16 février 2014.

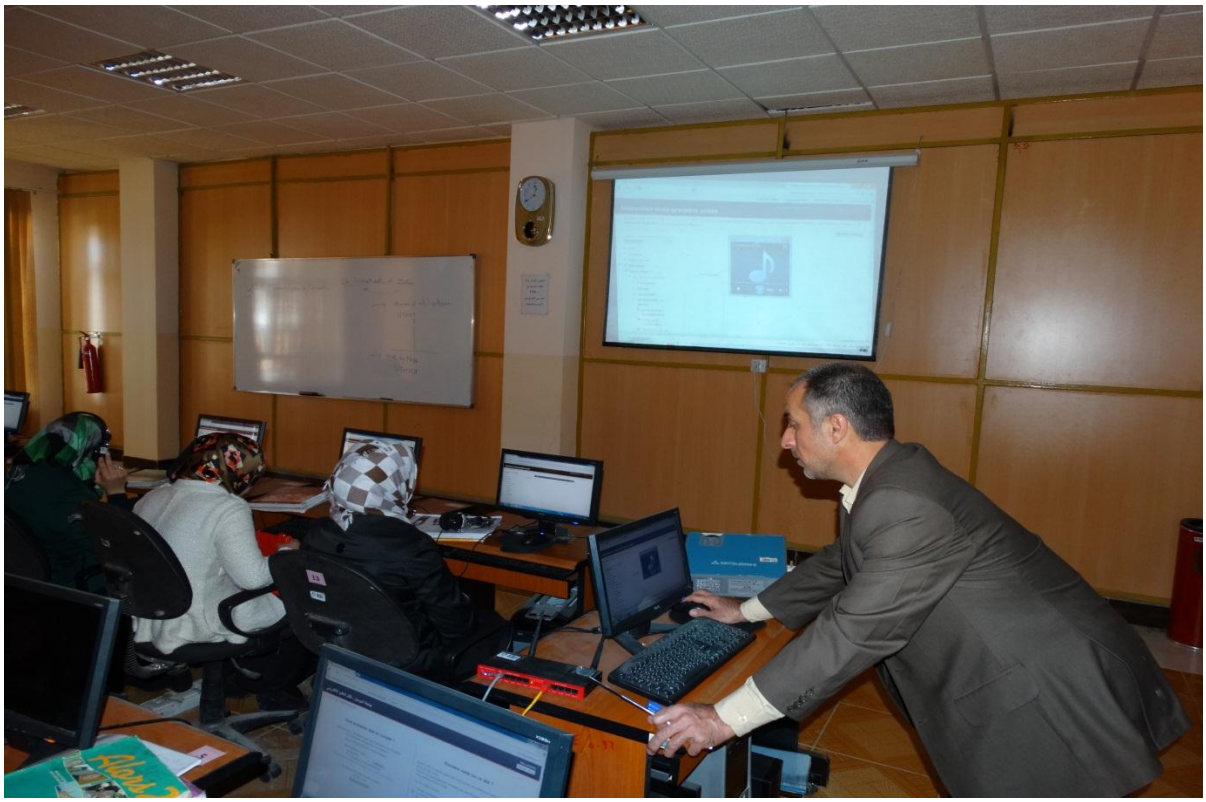
Après que M. ALASSAF a obtenu l'autorisation administrative pour l'installation de la plateforme " Moodle" sur le serveur de l'université, il a mené une série de questionnaires et d'entretiens auprès des décideurs de l'université, des enseignants et des étudiants du français. Il a fait les premiers tests de la mise en œuvre de la plateforme auprès des services informatiques de l'université avec les étudiants de première et de deuxième année.

Je vous prie d'agréer l'expression de mes salutations les plus distinguées.

FACULTE DES LETTRES
UNIVERSITE DE MOSSOUL
DEPARTEMENT DE FRANCAIS

Mohammed Zuhair ZAIDAN
Directeur adjoint du département de français
Université de Mossoul

Annexe 18. Photos des cours de l'expérimentation. Les étudiants de 1ière et 2e année



Les étudiants de deuxième année

Annexe 19. Le calendrier universitaire 2014-2015

Détail de l'année universitaire	Jour	Date	Remarques
Premier trimestre	Dimanche	21/09/2014-08/01/2015	15 semaines
Début des examens du premier trimestre	Samedi	10/01/2015 Début des examens finaux du premier trimestre dans les facultés appliquant le système des cursus et des examens semestriels dans les facultés et instituts qui appliquent le système annuel.	
Vacances de printemps	Dimanche	01/02/2015- 12/02/2015	Deux semaines
Deuxième trimestre	Dimanche	15/02/2015- 04/06/2015	15 semaines
Début des examens finaux pour la première session dans les facultés qui appliquent le système annuel et des examens finaux du deuxième trimestre dans les facultés qui appliquent le cursus	Samedi	06/06/2015- 25/06/2015	
Début des vacances d'été	Mercredi	01/07/2015	Deux mois
Rentrée	Mardi	01/09/2015	Enseignants
Début des examens de la deuxième session	Mardi	01/09/2015	
Début des stages d'été demandés aux étudiants des facultés et des instituts selon la durée exigée par ces facultés et instituts.	De 01/07/2015 à 13/08/2015		
Remarque : Les universités et instituts déterminent les horaires des examens du deuxième trimestre.			

Tableau 79: Source Bureau de l'inspecteur général du MESRS. (2015).

Tables des matières

Épigraphe 2
Dédicace 3
Remerciements 4
Sommaire 6
Liste des abréviations 10
Introduction générale 11
Première partie : L'enseignement des langues 16
Introduction 17
Chapitre 1 : Le système éducatif d'hier et d'aujourd'hui 19
1.1 La situation du contexte éducatif irakien 19
1.2 Le système éducatif du pays 22
1.3 La politique des langues officielles dans le pays 29
1.3.1 Les langues étrangères enseignées dans le système éducatif irakien 30
1.3.2 Les langues étrangères dans le contexte universitaire 31
1.4 La formation des enseignants 32
1.5 La situation actuelle du pays 34
1.5.1 Les établissements scolaires et universitaires 38
1.5.2 Les difficultés des étudiants et des enseignants 40
1.6 La réforme du système éducatif 42
1.7 Conclusion 46
Chapitre 2 : L'enseignement du FLE en Irak 47
2.1 La situation du FLE dans le contexte éducatif du pays 47
2.1.1 La place du français 49
2.1.2 Les supports classiques pour le FLE 49
2.2 Les matières enseignées à l'université de Mossoul 51
2.3 Les diplômes et certifications en français 58
2.4 CECR : de nouvelles dimensions et perspectives dans l'enseignement/apprentissage du FLE 59

2.4.1 Les manuels et méthodes pour l'enseignement du FLE dans le pays 60
2.4.2 Les méthodes NSF et *Alors ?* 63
2.5 Composition du corps enseignant 68
2.5.1 La formation des formateurs 68
2.5.2 Le manque de compétences 72
2.6 Conclusion 74
Chapitre 3 : Les TIC : quels usages, quelles préconisations dans le pays ? 75
3.1 La situation des TIC dans le pays 75
3.1.1 La culture informatique 77
3.1.2 La culture de communication 78
3.2 La disponibilité des TIC d'hier et d'aujourd'hui 79
3.2.1 Le portail de l'e-gouvernement 80
3.2.2 Le MESRS 81
3.2.3 Le Ministère de l'Éducation 83
3.3 Des projets réalisés par le Ministère de la Communication 85
3.4 Le projet Avicenne 86
3.5 Le TBI et les *smart class* 89
3.6 L'équipement des salles de cours 90
3.7 La nécessité d'innovation dans les pratiques d'enseignement du FLE 92
3.8 Conclusion 95
Deuxième partie : Didactique des langues et TIC 97
Introduction 98
Chapitre 4 : La didactique des langues 102
4.1 Les courants didactiques 104
4.1.1 Le courant béhavioriste 105
4.1.2 Le courant cognitiviste 106
4.1.3 Le courant constructiviste 106
4.1.4 Le courant socioconstructiviste 108
4.1.5 L'approche actionnelle 109
4.1.6 Le connectivisme 118
4.2 Méthodologies pour l'enseignement des langues 120
4.2.1 Les implications psycholinguistiques 121
4.2.2 Les implications sociolinguistiques 122

4.2.3 Les implications didactiques 123
4.3 Les méthodologies 125
4.3.1 La méthodologie traditionnelle 125
4.3.2 La méthodologie directe 127
4.3.3 La méthodologie active 128
4.3.4 La méthodologie audio-visuelle 129
4.3.5 La méthodologie audio-orale 130
4.3.6 La méthodologie SGAV 131
4.4 Conclusion 134
Chapitre 5 : Instrument-artefact-dispositif 136
5.1 Instrument-artefact 139
5.2 Interactions homme-ordinateur 140
5.3 Instrumentation-Instrumentalisation 142
5.4 Didacticiels-Logiciels 143
5.5 Conclusion 146
Chapitre 6 : TIC et FLE 147
6.1 TIC comme média 147
6.2 Multimédia 150
6.2.1 Des outils multimédias dans l'enseignement du français 152
6.2.2 Les réseaux sociaux au service de l'enseignement des langues 153
6.3 Internet 155
6.4 L'enseignement et l'informatique 158
6.4.1 Interaction-interactivité 159
6.4.2 La motivation des apprenants 163
6.5 Conclusion 165
Chapitre 7 : Le rapport entre TIC et innovation et ses implications sur l'enseignement/apprentissage 166
7.1 L'enseignement du français grâce à une plateforme d'apprentissage 168
7.2 Des plateformes pédagogiques et des réseaux 170
7.2.1 La plateforme OpenClassrooms 171
7.2.2 La plateforme Ganesha 172
7.2.3 La plateforme Moodle 173
7.2.4 La plateforme Sakai 175

7.2.5 La plateforme Edmodo 176
7.2.6 La plateforme Coursera 177
7.2.7 La plateforme FUN 178
7.2.8 Les MOOC 181
7.3 Les principales fonctionnalités des plateformes 184
7.3.1 L'analyse d'expérience française de l'enseignement via une plateforme ... 186
7.3.2 Des exemples des avis et critiques des étudiants - Lille3 189
7.4 Enrichir une méthode 191
7.5 D'une approche traditionnelle à une approche socioconstructiviste via une plateforme 193
7.6 Conclusion 195
Troisième partie : L'enquête de terrain et l'expérimentation 196
Introduction 197
Chapitre 8 : La recherche-action 199
8.1 Qu'est-ce qu'une recherche-action ? 199
8.2 Les trois niveaux macro, méso et micro 202
8.3 Le choix de la plateforme Moodle 205
8.4 L'installation de la plateforme Moodle (version française) sur le serveur 208
8.4.1 Le dépôt des cours sur la plateforme 208
8.4.2 La préparation d'un guide pour les premiers pas sur Moodle 209
8.5 Le développement des pratiques pour l'enseignement du français 215
8.5.1 La diffusion auprès des collègues 215
8.5.2 L'observation de la prise en main de la plateforme 216
8.5.3 La possibilité de varier et d'enrichir 216
8.6 Conclusion 217
Chapitre 9 : Enquête de terrain 218
9.1 L'objectif de l'enquête 218
9.2 Le choix du terrain 218
9.2.1 L'échantillon de la population 219
9.2.2 La répartition des interrogés 220
9.3 Le format et le type d'enquête (questionnaire-entretien) 222
9.3.1 Le type de questions (fermées/ouvertes-communes/spécifiques) 225
9.3.2 La langue utilisée 228

9.3.3 Les outils utilisés ... 228
9.4 Les étapes et les démarches ... 229
9.4.1 L'entretien avec le Président de l'université ... 230
9.4.2 L'entretien avec le Vice-président de l'université ... 230
9.4.3 L'entretien avec le Doyen de la Faculté des Lettres ... 231
9.4.4 L'entretien avec le DC ... 231
9.4.5 L'entretien ou questionnaire avec le chef du département de français ... 231
9.5 Le questionnaire enseignants-étudiants ... 232
9.5.1 L'analyse qualitative/quantitative ... 233
9.5.2 Le calcul de l'âge des interrogés ... 234
9.5.3 La durée de l'enquête ... 235
9.6 Conclusion ... 236
Chapitre 10 : L'analyse et le traitement des données ... 237
10.1 L'analyse et le traitement des données des entretiens des dirigeants ... 237
10.1.1 Les dirigeants interrogés ... 237
10.1.2 L'analyse des entretiens des dirigeants ... 238
10.2 L'analyse et le traitement des données des questionnaires des enseignants ... 242
10.2.1 Les enseignants interrogés ... 242
10.2.2 L'âge des enseignants interrogés ... 243
10.2.3 L'analyse des questionnaires des enseignants ... 243
10.3 Le traitement des données des questionnaires des étudiants ... 249
10.3.1 Les étudiants interrogés ... 249
10.3.2 La moyenne d'âge des étudiants interrogés ... 250
10.3.3 L'analyse des questionnaires des étudiants ... 250
10.4 Le croisement des trois catégories ... 260
10.5 La vérification des résultats ... 279
10.6 L'expérimentation de la plateforme ... 289
10.7 La réflexion des étudiants ... 289
10.8 Conclusion ... 294
Chapitre 11 : Perspectives ... 295
11.1 Les recommandations ... 295
11.2 Les propositions ... 297
11.3 Le cahier des charges du dispositif de l'université de Mossoul ... 298

11.3.1 Le projet 298
11.4 Le fonctionnement 301
11.4.1 Les fonctions 302
11.5 L'accès à la plateforme Moodle 303
11.5.1 Le droit d'accès 303
11.5.2 Les lieux d'accès 304
11.6 Quelques contraintes 304
11.7 Conclusion 305
Conclusion générale 307
Bibliographie 314
Réseaugraphie 339
Liste des figures 346
Liste des images 347
Liste des schémas 348
Liste des tableaux 349
Index des auteurs 352
Index des notions 353
Annexes 355
Annexe 1. Questions des entretiens en forme de questionnaire destiné aux responsables de l'université de Mossoul 355
Annexe 2. Questionnaire destiné aux enseignants de FLE- Université de Mossoul 359
Annexe 3. Questionnaire destiné aux étudiants de FLE-Université de Mossoul 363
Annexe 4. La transcription de l'entretien avec le Président de l'université 367
Annexe 5. La transcription de l'entretien avec le Vice-président de l'université 373
Annexe 6. La transcription de l'entretien avec le Doyen de la faculté des Lettres 378
Annexe 7. La transcription de l'entretien avec le DC 384
Annexe 8. Les réponses du Chef de département de français 390
Annexe 9. Questionnaire destiné aux étudiants de première et deuxième année 394
Annexe 10. Tableaux de l'analyse des entretiens des dirigeants (Q6-Q52) 396
Annexe 11. Tableaux de l'analyse des questionnaires des enseignants (Q 6-Q51) 401
Annexe 12. Tableaux de l'analyse des questionnaires des étudiants (Q2-Q62) 406
Annexe 13. Avis et commentaires des étudiants de Lille 3 sur le multimédia 418
Annexe 14. Lettre de la directrice de la thèse pour réaliser une enquête de terrain 425

Annexe 15. Lettre officielle de la faculté des Lettres 426
Annexe 16. Lettre officielle du rectorat 427
Annexe 17. Attestation du département de français 428
Annexe 18. Photos des cours de l'expérimentation. Les étudiants de 1ière et 2e année .. 429
Annexe 19. Le calendrier universitaire 2014-2015 431
Tables des matières 432
Résumé 439
Abstract 440

Intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Irak : enjeux institutionnels, organisationnels et pédagogiques

Résumé

L'enseignement/apprentissage du FLE a été influencé par les TIC au cours des dernières années et nous constatons que les évolutions récentes sont difficilement observées en Irak, où les pratiques pédagogiques, en particulier avec les TIC, sont marquées par des contraintes spécifiques. Les équipements informatiques réduits et les pratiques intégrant le multimédia peu développées ne suscitent pas de pratiques innovantes telles que celles qui sont constatées au niveau mondial. Par ailleurs, le système éducatif et les méthodes utilisées en Irak pourraient aussi bénéficier de réformes permettant de faire évoluer les pratiques. Ainsi, cette recherche s'intéresse au changement de pratiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE et à l'intégration des TIC comme un moteur pour celui-ci. Une recherche-action a été effectuée au sein de l'université de Mossoul afin de mesurer les pratiques et les représentations auprès de différentes catégories d'usagers. Des entretiens et des questionnaires ont ainsi permis de recueillir un certain nombre de données qui ont été analysées et vérifiées statistiquement. Ce travail a pour vocation de mettre l'accent sur l'utilité d'un dispositif innovant dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour être en phase avec ce développement, et assurer, dans le contexte irakien, le recours aux plateformes envisagées, le dispositif se doit d'appréhender « le processus d'appropriation sociale » et tenir compte de trois niveaux d'intervention, macro, méso et micro, pour initier le changement. Grâce aux résultats obtenus au cours de la phase d'expérimentation, l'intégration de pratiques innovantes par le biais des TIC pourra sans doute devenir opérationnelle.

Mots clés : Apprentissage, enseignement, FLE, multimédia, plateforme, recherche-action, TIC.

Integration of ICT in the teaching/learning of the French as a Foreign Language in Iraq: institutional, organizational and educational issues

Abstract

The teaching/learning of French as a Foreign Language (FLE) has been influenced by ICT in recent years. We note that the latest evolutions have not been observed in Iraq where pedagogical practice, in particular with the help of Information and Communication Technologies (ICT), is marked by specific constraints. IT equipment is not sufficient and computer aided practice do not quite meet innovation and global digital development. Reform of the educational system and the methods used in Iraq could also permit an evolution of practice. Thus, this research focuses on the changing practices of the teaching/learning of FLE that could result from the integration of ICT. An action research has been conducted at the University of Mosul in order to measure the level of practice and the representation of different kinds of users. Interviews and questionnaires have permitted to gather a certain amount of data that have been analyzed and verified statistically. This work aims to emphasize the usefulness of an innovative environment for the teaching/learning of FLE. To be in phase with this development, and jointly ensure, in the context of Iraq, the use of platforms, the environment had to consider "the social appropriation process" and consider three levels of intervention, macro, meso and micro to initiate change. Thanks to the results obtained during the experimental phase, the development of innovation through the integration of ICT for education is likely to become operational.

Keywords: *Learning, teaching, FLE, multimedia, platform, action research, ICT.*

Discipline : Didactique des langues.

Université Charles De Gaulle - Lille 3. École Doctorale SHS 473 – Lille - Nord de la France. Laboratoire STL 8163.