HAL
open science

Intégrer les TICE aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage du FLE en vue de développer les compétences communicatives des étudiants libyens. Compréhension orale, production orale

Osama Elmgouz

To cite this version:

Osama Elmgouz. Intégrer les TICE aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage du FLE en vue de développer les compétences communicatives des étudiants libyens. Compréhension orale, production orale. Linguistique. Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2021. Français. NNT : 2021PAUU1095 . tel-04321907

HAL Id: tel-04321907

https://theses.hal.science/tel-04321907v1

Submitted on 4 Dec 2023

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.

Arts/Langages : Transitions & Relations (ALTER EA 7504)

Thèse

Intégrer les TICE aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage du FLE en vue de développer les compétences communicatives des étudiants libyens

Compréhension orale, production orale

Présentée et soutenue publiquement par **Osama ELMGOUZ**

Le 17 décembre 2021

Sous la direction de Madame la professeure **Isabelle CHOL**

JURY

Isabelle CHOL, Professeure de Langue et Littérature françaises (Université de Pau et des Pays de l'Adour)

Mohamed EMBARKI, Professeur en Sciences du langage, Phonétique et Didactique (Université de Franche-Comté)

Caroline FISCHER, Professeure de Littérature comparée (Université de Pau et des Pays de l'Adour)

Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Professeure de Sciences du langage et Didactique des langues (Université Toulouse 2-Jean Jaurès)

Freiderikos VALETOPOULOSN, Professeur de Linguistique générale et Didactique du FLE (Université de Poitiers)

2020-2021

Résumé :

La thèse s'inscrit dans le contexte de l'apprentissage du FLE au sein des universités en Libye. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) du Français Langue Etrangère (FLE) présente des avantages primordiaux pour l'enseignement de la langue, sachant que ces outils comme l'ordinateur ou le smartphone facilitent l'utilisation de nouveaux supports didactiques qui viennent compléter ceux déjà existants. L'investigation porte essentiellement sur deux axes, d'une part celui de la communication produite par des échanges en ligne justifiant l'utilisation d'outils appropriés, et d'autre part celui de la pédagogie de l'approche par les taches dans une perspective collaborative par les apprenants reliés entre eux par Internet. L'enquête empirique réalisée pour les besoins de la recherche se propose de mettre en lumière les différentes problématiques portant sur les stratégies d'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE et pouvant stimuler l'acquisition de la compétence orale des étudiants libyens. Plus précisément, il s'agit de proposer un modèle pédagogique, fondé sur une nouvelle relation enseignant-apprenant et destiné à tirer profit du réseau de l'internet afin de créer des situations conversationnelles en français favorisant l'échange oral. Dans cette perspective de transformation, les résultats obtenus montrent que les étudiants et les enseignants ont beaucoup à gagner en adoptant les nouvelles ressources numériques.

Mots clés : intégration des TIC, TICE, enseignement du FLE, Libye, perspective collaborative, compétence orale, approche par les taches, internet.

Abstract :

The thesis falls within the context of learning French as a foreign language in universities in Libya. The integration of Information and Communication Technologies in the teaching (TICE) of French as a Foreign Language (FLE) has undeniable advantages for the teaching of the language, knowing that these tools like the computer or the smartphone facilitate the use of new teaching aids which complement those already existing. The investigation focuses on two axes, on the one hand that of the communication produced by online exchanges justifying the use of appropriate tools, and on the other hand that of the pedagogy of the approach by the tasks in a collaborative perspective by learners linked together via the Internet. The empirical survey carried out for research purposes aims to shed light on the various issues relating to strategies for integrating ICT in teaching French as a foreign language and which can stimulate the acquisition of oral skills by Libyan students. More precisely, it is a question of proposing an educational model, based on a new teacher-learner relationship and intended to take advantage of the Internet network in order to create conversational situations in French promoting oral exchange. In this perspective of transformation, the results obtained show that students and teachers have a lot to gain by adopting new digital resources.

Keywords: integration of ICT, ICT, teaching FLE, Libya, collaborative perspective, oral competence, task-based approach, internet.

ملخص:

تندرج هذه الأطروحة في سياق تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) في الجامعات الليبية.

إن ادخال تقنية المعلومات و الاتصالات في التعليم (TICE) في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) له مزايا لا يمكن تجاهلها في تعليم اللغات علما بأن هذه الأدوات مثل الحاسوب و الهاتف الذكي تسهل استخدام وسائل تعليمية جديدة علاوة على تلك الموجودة فعليا.

ترتكز هذه الدراسة على محورين أساسيين : المحور الأول هو محور الاتصالات عبر الانترنت باستخدام الوسائل المناسبة لذلك و المحور الآخر هو المحور التربوي و الذي يعتمد على العمل الجماعي و تعاون الطلاب فيما بينهم عبر الانترنت.

تهدف الدراسة الحقلية التي أجريت لاستكمال متطلبات هذه الأطروحة إلى تسليط الضوء على مختلف القضايا (الاشكاليات) المتعلقة باستراتيجيات دمج تقنية المعلومات و الاتصالات في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

Dédicace

Je dédie ce travail à mes chers parents et professeurs. Tous ensemble, ils ont fait de moi ce que je suis aujourd'hui : une personne responsable et désireuse d'apprendre toujours davantage.

Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pu voir le jour sans l'aide de nombreux compagnons de route. Je souhaite ici les remercier à hauteur de ce qu'ils m'ont apporté.

Je tiens à remercier Madame Isabelle CHOL ma directrice de recherche doctorale, pour son soutien, ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ma thèse.

Je remercie ma femme, ma fille et ma famille qui m'ont beaucoup soutenu tout au long de ce travail.

Je présente aussi mes remerciements et mes profondes reconnaissances à Monsieur Mohsan ELKBIR et Monsieur Amhamed ALHENSHERY de l'Université de Zawia pour leurs soutiens et leurs conseils durant mes séjours à l'Université de Zawia-Sabratha en Libye et à tous les enseignants du département FLE, Je remercie aussi les étudiants qui ont participé de bon gré à un cours ayant des exigences de discipline et d'autonomie auxquelles ils n'étaient pas habitués, ainsi que tous mes collègues de travail, mes amis et tous les membres de ma famille.

Je tiens également à remercier Monsieur Mohamed EMBARKI, Madame Caroline FISCHER, Madame Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Monsieur Freiderikos VALETOPOULOSN pour avoir accepté d'être membres du jury de cette thèse.

Je tiens à remercier sincèrement toutes celles et ceux qui m'ont aidé de près ou de loin à élaborer cette thèse.

Liste de sigles :

API : Alphabet Phonétique International

APO : Applications Pédagogiques de l'Ordinateur

CAVILAM : Centre d'Approches Vivantes des Langues et Medias

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CLA : Centre de Linguistique appliquée

CMO : Communication Médiatisée par Ordinateur

DALF : Diplôme approfondi de langue française

DELF : Diplôme d'études en langue française

EAO : Enseignement assisté par ordinateur

EIAO : Enseignement Intelligement Assisté par Ordinateur

ENT : Espace numérique de travail

EPO : Enseignement Programmé par Ordinateur

EVT : Environnements Virtuels de Travail

FLE : Français Langue Etrangère

FOAD : formation ouverte et à distance

FTP : protocole de transfert de fichie

GNA : Gouvernement d'union nationale

HTTP : Hypertext Transfer Protocol

LAN : Local Area Network, ou réseau local

LHERN : Libyan Higher Education & Research Network

LMS : Learning Management Systems

MENA : les pays du Moyen Orient et de l'Afrique du Nord

Moodle : Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire

NNTP : Network News Transport Protocol

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

ONU : Organisation des Nations Unies

OUA : Organisation de l'Union Africaine

PUG : Presses universitaires de Grenoble

SMTP : Simple Mail Transfer Protocol

S-R : Stimulus-Réponse

TBI : Tableau Blanc Interactif

TCF : Tests de Connaissance du Français

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture

UNIMED : Union des Universités de la Méditerranée

WAN : Wide Area Network, ou réseau étendu

Sommaire

RESUME : **1**

ABSTRACT : **2**

ملخص: **3**

DEDICACE **4**

REMERCIEMENTS **5**

LISTE DE SIGLES : **6**

INTRODUCTION GENERALE **15**

CONTEXTE DE LA RECHERCHE **15**

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES **18**

LE CADRE DE LA RECHERCHE ET LES LIMITES DU SUJET **20**

METHODOLOGIE DE RECHERCHE **20**

PLAN **21**

PREMIERE PARTIE : TICE ET DIDACTIQUE DE FLE – CADRE CONCEPTUEL **22**

INTRODUCTION PARTIE I **23**

CHAPITRE 1. LES COURANTS PEDAGOGIQUES D'APPRENTISSAGE ET TICE **26**

1.1 Le béhaviorisme **26**

1.1.1 Le behaviorisme et l'enseignement / apprentissage des langues 27

1.2 Cognitivisme **28**

1.2.1 Définitions 28

1.3 Le constructivisme 31

1.4 Socioconstructivisme 32

1.5 Les neurosciences cognitives et les TICE 34

1.5.1 Les neurosciences cognitives au service de l'apprentissage des langues 34

1.5.2 Les apports des neurosciences cognitives 35

1.5.3 Les sciences cognitives comme levier pour l'enseignement des langues 38

2 CHAPITRE 2. TICE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES 39

2.1 Les TICE : définitions et évolution 39

2.1.1 Définitions 39

2.1.2 L'intervention des TICE dans le cadre européen 41

2.1.3 L'intégration des TICE dans le système éducatif 45

2.1.4 L'intégration des TICE dans l'enseignement des langues 48

2.1.5 Les intérêts des TICE pour l'enseignement de langues 50

2.2 Présentation des différents outils 51

2.2.1 Le Multimédia 51

2.2.2 Multimédia et didactique du FLE 53

2.2.3 Les avantages de l'utilisation du multimédia 54

2.3 L'internet 54

2.4 L'enseignement assisté par ordinateur (EAO) 56

3 CHAPITRE 3. TICE ET PRODUCTION, COMPREHENSION ORALES 58

3.1 L'intégration des TICE pour l'entraînement à la compréhension de l'oral..... 58

3.1.1 Le processus et les difficultés de compréhension orale de l'apprenant en FLE..... 59

3.1.2 Plus-values pédagogiques de TICE pour la compréhension orale..... 60

3.1.3 Limites des outils TIC pour l'entraînement à la compréhension de l'oral 61

***3.2* Les stratégies pédagogiques pour l'entraînement à la compréhension orale 63**

3.3 L'intégration des TICE pour l'entraînement à la production de l'oral..... 66

3.3.1 Compétences TICE, directives européennes et apprentissage des langues 67

3.3.2 La pédagogie active avec les TICE 68

3.3.3 Les caractéristiques des blogs/sites éducatifs en classe de FLE..... 69

3.3.4 Les réseaux sociaux éducatifs comme outils pour la production orale 70

3.4 Projets de télécollaboration avec les TIC et productions orales 72

3.4.1 Les stratégies pédagogiques pour l'entraînement à la production orale..... 75

3.5 Les acquisitions et compétences des apprenants 77

3.5.1 Les compétences TIC des apprenants..... 77

3.5.2 Compétences langagières des apprenants..... 78

3.5.3 Compétences interculturelles des apprenants 79

CONCLUSION PARTIE I 80

DEUXIÈME PARTIE : L'INTEGRATION DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA PRODUCTION ET DE LA COMPREHENSION ORALES DANS LES UNIVERSITES LIBYENNES…..... ..82

INTRODUCTION PARTIE II **83**

4 CHAPITRE 4. SITUATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN LIBYE **86**

4.1 Politique linguistique de l'Etat libyen. La cohabitation entre l'arabe classique dite langue officielle et les dialectes **86**

4.2 L'histoire de la langue française en Libye **90**

4.3 Les lieux de formation en FLE sur le territoire libyen **94**

4.4 Le français et l'arabe. Une cohabitation complexe **97**

4.4.1 Les interférences dans le cadre du bilinguisme des apprenants libyens 97

4.4.2 La question de l'interculturel dans la société libyenne 100

4.4.3 Le concept de langue-culture 102

4.4.4 La formation des professeurs de FLE en Libye 104

5 CHAPITRE 5. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN LIBYE **107**

5.1 De l'importance des Manuels de FLE **107**

5.2 Introduction des TICE dans l'enseignement /apprentissage du FLE en Libye **120**

5.3 L'UNESCO en soutien à l'introduction des TICE dans l'enseignement en Libye… **122**

6 CHAPITRE 6. DIDACTIQUE DE FLE ET INTEGRATION DES TICE DANS LES UNIVERSITES EN LIBYE **126**

6.1 L'usage des TICE dans la pratique pédagogique du FLE **127**

6.1.1 Du point de vue de l'enseignant de FLE 128

6.1.2 Acquisition de l'autonomie pour les apprenants 130

6.2 Les TICE et l'interculturel 133

7 CHAPITRE 7 LES TICE ET LES DIFFICULTES RENCONTREES EN CLASSE DE FLE EN LIBYE 136

7.1 Problèmes particuliers liés à l'enseignement en Libye 136

7.2 Manque de formation des enseignants 137

7.3 Recommandations pour faciliter l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE en Libye 137

CONCLUSION PARTIE II 139

TROISIÈME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL 140

INTRODUCTION PARTIE III 141

8 CHAPITRE 8. MISE EN PLACE ET DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION 144

8.1 Le Questionnaire, un outil d'enquête 144

8.1.1 Méthodologie de l'enquête 144

8.1.2 La technique du questionnaire 146

8.2 Echantillon 147

8.3 Questionnaire d'analyse de besoins 149

8.4 Présentation des deux questionnaires 151

9 CHAPITRE 9. ANALYSE DES RESULTATS DU CORPUS 153

9.1 Analyse des résultats du questionnaire 1 destinés aux étudiants 153

9.1.1 Résultats du questionnaire destiné aux étudiants 153

9.1.2 Analyse longitudinale des résultats de l'enquête auprès des étudiants 166

9.2 Analyse des résultats du questionnaire 2 destinés aux enseignants..... 169

9.2.1 Présentation du questionnaire 2 169

9.2.2 Analyse longitudinale des résultats 180

CONCLUSION..... 182

10 CHAPITRE 10. ETUDE DE L'INTEGRATION DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FLE AU SEIN DE L'UNIVERSITE DE ZAWIA, PARTICULIEREMENT POUR LES COURS DE COMPREHENSION ET PRODUCTION ORALES..... 184

10.1 Présentation d'une activité de production orale à travers un blog..... 184

10.1.1 Dispositif des cours hybrides 186

10.2 Présentation des activités pédagogiques proposées sur le blog 188

10.2.1 Erreurs de prononciation relevées au cours des activités via le blog..... 204

10.3 La phonétique ou prononciation, difficulté majeure pour les étudiants libyens……..... 207

10.3.1 Phonétique..... 208

10.3.2 Les méthodes de remédiation phonétique..... 217

10.3.2.1 La méthode verbo-tonale..... 219

10.3.2.2 La méthode articulatoire..... 221

10.4 Exercices de production orale et correction de la prononciation dans des environnements virtuels pour les étudiants libyens 223

10.4.1 Articulation des sons [p] / [b] 223

10.4.2 Articulation des sons [k] / [g] 226

CONCLUSION ET BILAN DE L'EXPERIMENTATION 229

CONCLUSION GÉNÉRALE 231

BIBLIOGRAPHIE 239

OUVRAGES 239

CHAPITRES DE LIVRES 241

ARTICLES SCIENTIFIQUES 242

RAPPORTS ET DOCUMENTS 246

COLLOQUES ET JOURNEES D'ETUDES 247

THESES UNIVERSITAIRES 247

DOCUMENTS LEGISLATIFS 248

SITOGRAPHIE 248

LISTE DE TABLEAUX : 249

LISTE DE FIGURES : 249

LISTE DES ANNEXES : 250

ANNEXES 251

INTRODUCTION GENERALE

Notre thèse s'inscrit dans le cadre de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) du Français Langue Etrangère (FLE) au sein des universités en Libye. En choisissant ce sujet, nous avons conscience d'ouvrir un vaste champ de recherches qui nous oblige à réfléchir sur le concept moderne des TICE dans la didactique des langues. Plus précisément dans un pays comme la Libye, déstabilisée par des conflits à répétition depuis 2011, l'intégration des outils proposés par les TICE se heurte à des difficultés politiques d'ordre intérieur et extérieur, que les populations, notamment les étudiants et les enseignants, subissent de plein fouet. Notre thèse ancrée dans un questionnement pédagogique vise à s'interroger sur le sens attribué à l'enseignement du FLE intégrant des outils numériques, dans les programmes des cursus spécifiques aux départements de Français de l'enseignement supérieur.

Contexte de la recherche

Depuis les années 2010, malgré un contexte politique et économique instable, la Libye est en pleine mutation, notamment au niveau des technologies de l'internet et ainsi tente de s'adapter au développement accéléré du monde en général. Les défis sont nombreux mais le gouvernement libyen a compris que le fait de moderniser les infrastructures en matière de TIC pourra à moyen terme, se traduire par des progrès significatifs pour la transformation globale de la société, et en particulier pour les secteurs de l'éducation, de la formation et de l'enseignement. Ainsi, pleinement au fait de ces évolutions, les autorités libyennes exhortent depuis plus d'une décennie, les citoyens à apprendre les langues étrangères, en particulier le français, dont la Libye encourage l'apprentissage dans la mesure où la France représente un partenaire économique important. Une telle situation est corroborée par le nombre croissant de stagiaires libyens dans les centres d'apprentissage du français comme le Centre de Linguistique appliquée (CLA) à Besançon[1], l'Alliance française de Touraine[2] à Tours ou le Centre d'Approches Vivantes des Langues et Medias (CAVILAM) à Vichy[3]. Depuis l'année scolaire 2012-2013, la langue française figure en tant que matière principale enseignée au lycée. Néanmoins, cette réforme nouvellement introduite a mis en lumière un manque patent au niveau des enseignements et des professeurs de français. Dans le but de pallier ce

[1] URL : https://cla.univ-fcomte.fr/
[2] URL : http://www.afdetouraine.com/
[3] URL : https://www.cavilam.com/

problème, les autorités libyennes ont conclu un partenariat avec la France. L'Institut Culturel Français basé à Tripoli forme environ 1000 apprenants chaque année[4].

Notre recherche doctorale s'appuie sur des observations personnelles acquises lors de notre activité de professorat de français en Libye entre 2008-2015. A cette occasion, nous avons pu constater le retard pris par les universités libyennes concernant les pratiques numériques dans l'enseignement. Le réseau de l'internet n'étant pas mis à disposition des étudiants et des enseignants de façon stable, régulière et gratuite, le développement des outils numériques se voit forcément bloqué. Durant les cours de français que nous avons donné à l'université, les étudiants nous ont confié leur sentiment de déception face à l'impossibilité de profiter d'un enseignement numérique pour apprendre le français.

Compte tenu de notre formation linguistique obtenue en France, nous avons pu comparer les systèmes universitaires français et libyen au niveau de l'apprentissage du FLE. Nous avons pu ainsi relever les points faibles de cet enseignement libyen, caractérisé en 2015 par l'absence d'outils technologiques dont pourraient bénéficier les enseignants et étudiants.

Une telle situation met en lumière un réel paradoxe sachant que, en Libye comme ailleurs, tous les étudiants sont équipés d'un smartphone, voire dans une moindre mesure d'une tablette ou d'un ordinateur. Ils reçoivent des informations du monde entier, sur tous les sujets qui les intéressent. Ils sont donc hyper connectés. On comprend donc que lors de leur cursus universitaire d'apprentissage du FLE, ils puissent ressentir un sentiment de frustration face à des pratiques pédagogiques qui ignorent purement et simplement les outils numériques. Les étudiants perdent confiance dans la qualité de l'enseignement universitaire qui manque d'attractivité à leurs yeux. La fracture numérique en Libye participe à l'accroissement des inégalités qui se creusent de plus en plus au niveau international. En effet, le développement des pratiques numériques dans l'enseignement supérieur est source de différences entre les institutions, les pays, et les continents. Si l'on se place uniquement du point de vue du continent africain, on observe depuis le début des années 2000-2010 une montée en puissance des réseaux de téléphonie mobile. En 2003 déjà, l'Afrique se positionne en deuxième position « derrière l'Asie en termes de connexion à la téléphonie mobile », sachant que « toutes les zones mêmes les plus isolées sont touchées par la fièvre du téléphone cellulaire »[5]. Le téléphone portable est présenté par les acteurs professionnels comme « l'ordinateur du futur ».

[4] URL : https://biblionef.fr/libye/

[5] Chevalier, J.-M., Ouedraogo, N. (2003) « Le micro-capitalisme : le rôle des nouvelles technologies d'information et de communication (NTICs) dans le développement économique ». URL : http://lecercledeseconomistes.asso.fr/IMG/pdf/JM_ChevalierN_Ouedraogo.pdf.

Selon Mélama Coulibaly, cet usage :

> est déjà bien visible avec les smartphones qui (…) servent à réaliser de nombreuses tâches auparavant possibles exclusivement à partir d'un ordinateur. Le numérique est par conséquent présent au coeur de l'Afrique et le quotidien des populations s'en trouve déjà influencé. La mise en adéquation entre cette dynamique et la définition d'objectifs éducatifs qui rencontreraient la satisfaction des besoins des individus constitue un challenge bien surmontable[6].

Cependant, au cours de ces cinq dernières années, force est de constater des mouvements de transformations dans les milieux universitaires libyens qui vont avoir des répercussions sur l'amélioration des performances des apprenants de la langue française, à moyen et court termes. Une prise de conscience s'exprime chez les enseignants qui comprennent la nécessité de moderniser leurs pratiques d'enseignement en lien avec le développement du numérique. Dans ce contexte, la volonté des autorités gouvernementales de rattraper le retard semble se manifester depuis 2017-2018, ce qui implique de nombreux changements : former les enseignants à la maitrise de l'outil informatique et les initier à de nouvelles méthodes pédagogiques qui placent les étudiants au centre, multiplier les postes d'ordinateurs dans les départements de Français des universités, généraliser les accès à l'Internet, enfin allouer des budgets suffisants pour aider à l'intégration des TIC dans les apprentissages et renforcer les coopérations entre les universités.

Nous notons que des événements de communication comme l'organisation des colloques internationaux se produisent désormais en Libye. A titre personnel, nous avons pu participer les 28 et 29 mars 2018 au Colloque International en Éducation sur le thème *Meilleure éducation pour un meilleur avenir* organisé par l'Université de Misrata (Libye)[7] via Skype. Un article a été publié dans la revue *Norsud* [8]. Plus récemment le 10 mars 2021, le

[6] Coulibaly, M (2014). « TICE en Afrique : aide à la démocratisation de l'éducation ou accentuation des inégalités ? » *Adjectif.net* [En ligne]. URL : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article317.

[7] Elmgouz, O., « L'intégration des TICE pour l'entraînement à la production de l'oral dans une classe de FLE : outils et pratiques », Colloque International en Éducation Meilleur Éducation pour Meilleur Avenir Organisé par l'Université de Misurata - Libye (28 et 29 mars 2018). Presses Universitaires Misurata, sous mention NORSUD.

[8] Revue *Norsud,* Revue semestrielle en Sciences du langage et Littérature – bilingue (français/arabe) à comité de lecture. Publiée par le Département de Français – Faculté des Lettres – Université de Misurata, Libye. URL : https://misuratau.edu.ly/journal/norsud/

département de français de l'Université de Zawia en Libye a organisé via Google Meet une journée autour de l'utilisation de multimédia pour les cours de français à distance[9], à laquelle nous avons pu participer en distanciel. Lors de cet événement, le chef du département de français et moi-même avons montré aux étudiants comment utiliser cet outil et nous les avons encouragés à se l'approprier. Nous avons pu échanger avec ces derniers concernant leurs difficultés et nous avons tenté de formuler des solutions pour y remédier. Parmi les problèmes récurrents, les étudiants ont demandé à bénéficier d'un ordinateur portable. Le doyen de l'université, avec qui nous nous sommes entretenu à ce sujet, nous a assuré de la prise en charge partielle par le budget de l'université pour équiper tous les étudiants en ordinateur portable, dans les meilleurs délais. Une semaine plus tard, une nouvelle réunion sur Google Meet a été organisée : une partie seulement des étudiants a pu y assister, l'autre partie n'a pas réussi à se connecter en raison d'une coupure d'électricité dans certains endroits de la ville.

Enfin, les 1er et 2 juin 2021, à l'initiative de l'Académie libyenne de Janzour, un colloque, auquel nous n'avons pas pu participer, a eu lieu sur le thème de *L'enseignement/apprentissage du français en Libye : importance, défis et voies de développements*[10].

Ces différents événements témoignent d'une prise de conscience de la part des autorités académiques qui cherchent à répondre de manière plus performante aux demandes des étudiants qui souhaitent recevoir un enseignement de qualité.

Problématique et hypothèses

Le cadre général de notre recherche doctorale définit un environnement dans lequel l'utilisation des NTICE dans l'enseignement du FLE en Libye va dynamiser les compétences linguistique, communicationnelle et culturelle des apprenants à l'oral. La thèse a pour objectif de répondre à différentes questions portant sur les stratégies d'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE basées sur l'approche du « scénario pédagogique » qui, dans la pédagogie des langues, désigne une « simulation du monde réel et parfois celle de jeu de rôle » selon François Mangenot[11]. Il s'agit, par conséquent d'apporter un certain nombre de réponses aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que les TICE? Comment sont-elles peu à peu intégrées à la didactique

[9] URL : https://www.facebook.com/286362758692061/posts/731532800841719/?d=n
[10] URL : https : https://www.facebook.com/100428418721820/posts/119190266845635/?d=n
[11] Mangenot, Fr.. (2013). Internet et La classe de Langue : tâches, discours, communication avec le monde extérieur. Foreign Language Education Research, 16, 35-51.

des langues étrangères, notamment à l'enseignement du FLE?

- Quels principes didactiques et pédagogiques peut-on dégager pour la compréhension et la production orale en FLE?
- Quelles sont les contributions possibles que les TICE peuvent apporter à la réflexion didactique sur la compréhension orale et la production orale?

Ces interrogations permettront d'explorer les théories afin de définir et conférer un cadre scientifique au présent travail. Ainsi, il conviendra de s'interroger de la façon suivante :

- De quelle manière peut-on intégrer les TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans les universités libyennes, en particulier en ce qui concerne les cours de compréhension et production orale?
- Comment intégrer les TICE en classe de FLE libyenne de façon à favoriser la motivation des apprenants?
- Quel serait l'intérêt pédagogique de l'usage des TICE dans la classe ?
- Comment permettent-elles de mener plusieurs types d'activité ? Quels types d'outils et de ressources TICE peuvent être exploités par les enseignants libyens?

Notre recherche doctorale est fondée sur l'hypothèse centrale selon laquelle l'intégration des TICE aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage du FLE permet de développer les compétences communicationnelles des étudiants. Cette hypothèse émerge de l'observation de l'enseignement du français en Libye qui semble insuffisant et inefficace, ce qui explique, pour partie, les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants libyens, que celles-ci soient linguistiques, administratives, méthodologiques ou socioculturelles. Plus précisément, il importe de souligner l'intérêt et les apports potentiels de l'intégration des TICE en classe de FLE, notamment en tant que complément des supports didactiques utilisés traditionnellement.

Une fois cette hypothèse formulée, il s'agit de proposer une nouvelle méthode pédagogique basée sur les TICE visant à améliorer la compétence orale du FLE et à élargir et approfondir les connaissances des étudiants de la culture française. Les TICE constituent en effet des outils qui permettent d'étudier non seulement la langue mais aussi le contexte culturel dans lequel s'inscrit l'apprentissage linguistique.

Le cadre de la recherche et les limites du sujet

La présente étude se donne pour ambition de réfléchir à la façon la plus aboutie de promouvoir le français en Libye dans le but d'ouvrir ce pays à d'autres cultures. En effet, il semble évident que la barrière linguistique fait obstacle à l'ouverture de la Libye et perpétue son isolement.

Notre sujet se fixe des limites exposées ci-dessous :

- L'enseignement du français doit se faire sur plusieurs niveaux, de la maternelle à l'université ; mais la présente étude se concentrera sur le niveau universitaire et plus précisément sur les apprenants de l'Université de Sabratha dans la mesure où ce public sera celui avec lequel nous souhaitons travailler ultérieurement et dans la mesure où il est majoritairement composé d'étudiants adultes.
- L'enseignement du français est possible via différents supports pédagogiques, mais seul l'usage des TICE et son exploitation pédagogique en classe de FLE feront l'objet d'une analyse approfondie.

Méthodologie de recherche

Notre travail de recherche se donne pour objectif d'élaborer et soumettre divers scénarios pédagogiques intégrant les TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Libye. Ces scénarios incluent la progression des unités d'apprentissage explicitant les rôles et activités des apprenants de pair avec les ressources et matériels utilisés pour le bon déroulement de ces activités.

La méthodologie de notre étude s'appuie sur les approches théoriques sociocognitives et constructivistes de l'apprentissage sans toutefois délaisser le courant systémique qui porte sur le caractère communicatif de l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Notre présence comme professeur de FLE à l'université de Zawia[12] en 2015 est une occasion idéale pour mener une investigation empirique approfondie. D'une façon générale, l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE fait l'objet d'une multitude d'études et d'expérimentation dans l'enseignement supérieur. Dès le début de l'année 2000, François Mangenot écrit que « l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au

[12] URL : https://zu.edu.ly/en/about.php

service des apprentissages »[13]. De même, Karsenti précise que l'effort « d'intégration des TIC n'aurait d'ailleurs d'intérêt que dans la mesure où elles permettent d'améliorer la pédagogie en permettant à l'apprenant d'établir un meilleur rapport au savoir »[14]. Notre recherche doctorale vise à montrer que l'intégration des TICE aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage du FLE en Libye présente de nombreux avantages lors de l'élaboration de projets de communication authentique en mettant en place les nouvelles technologies. Nous sommes conscients du fait qu'une telle évolution exige l'adoption de nouvelles pratiques et méthodes qui tiennent compte des aspects liés au comportement dans un environnement techno-pédagogique.

Nous avons donc réalisé une enquête de terrain divisée en 2 parties. Concernant la partie 1, nous avons distribué différents questionnaires destinés aux professeurs et étudiants du département de FLE de l'université de Zawia grâce auxquels nous avons pu établir un état des lieux de la situation linguistique dans cette institution. Puis pour la partie 2, nous nous sommes impliqué en tant que professeur de FLE et nous avons proposé à un groupe d'étudiants de niveau Licence de participer à distance à des activités d'apprentissage de la langue française, comprenant différentes séquences.

Plan

Nous avons donc choisi de travailler sur la pratique orale des apprenants de FLE en lien avec l'intégration des NTICE dans l'enseignement supérieur libyen. La thèse inscrite dans le domaine de la didactique des langues se compose d'un plan en trois parties. La partie 1 est consacrée à la présentation du cadre conceptuel dans lequel nous avons esquissé un panorama de l'environnement des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication dans l'Enseignement (NTICE). Dans la deuxième partie, l'étude met en relation les NTICE et la pédagogie du FLE telle qu'elle est développée dans les universités en Libye, ce qui permet de mettre en lumière diverses observations en lien avec l'enseignement de la langue française. Enfin, dans la partie 3 de la thèse, l'enquête exploratoire conduite dans l'université de Zawia, grâce au soutien du corps des enseignants de département de FLE et de leurs étudiants, présente des projets réalisés en classe centrés sur l'acquisition de la compétence orale.

[13] Mangenot, F., « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes » in : *Les Langues modernes* 3/2000, p. [en ligne].
[14] Karsenti, Th., Peraya, D., Viens, J., « Conclusion : bilan et prospectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », in : *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, 2002.

PREMIERE PARTIE : TICE ET DIDACTIQUE DE FLE – CADRE CONCEPTUEL

Introduction partie I

Indubitablement, les technologies de l'information et de la communication et de l'enseignement (TICE) occupent une place prépondérante dans l'histoire de la pédagogie et lui sont intimement liées.

Sur un plan historique, l'invention et la propagation de l'écriture transforment en profondeur les pratiques pédagogiques en Grèce ancienne traditionnellement axées sur une transmission orale (par exemple, la poésie homérique)15. De la même façon, l'invention de l'imprimerie moderne révolutionne la pédagogie et l'éducation. Le XXe siècle connait lui aussi quelques inventions technologiques révolutionnaires qui changeront définitivement la façon d'enseigner : l'avènement de la radio, la télévision, et la vidéo de manière générale, puis de l'informatique va achever de métamorphoser les pratiques pédagogiques.

On doit la création en 1911 du premier film à destination d'un public composé d'apprenants au scientifique américain Thomas Edison (1847-1931). Intitulé *The Minute Men*, ce dernier incitera son auteur à déclarer quelques années plus tard : « Les livres seront bientôt désuets. Les écoliers apprendront bientôt par l'intermédiaire de leurs yeux. Il est possible d'enseigner toutes les facettes du savoir humain par le film. Notre système scolaire sera complètement transformé d'ici 10 ans ». [16]

En 1920, c'est au tour de Sidney Leavitt Pressey (1888-1979), professeur américain de psychologie à l'université de l'Ohio, de proposer un premier exemplaire d'une machine énonçant des questions et conditionnant la progression aux bonnes réponses de l'apprenant. Son invention pose les bases du principe d'enseignement programmé qui sera complété en 1954 par le psychologue américain Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Grâce à sa machine à apprendre, Skinner expérimente sur les apprenants le conditionnement tel que développé par le médecin russe Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936), prix Nobel de Médecine en 1904. Sa machine présente l'avantage de permettre un enseignement personnalisé sans nécessiter une quelconque intervention de l'enseignant. Rivault et Melisson[17] ont analysé la machine développée par Skinner et en ont dégagé cinq qualités. Tout d'abord, la machine

---

[15] Gauthier, CL. ; Tardif, M. (sous la dir.de) *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2e éd. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, Québec, 2004, p.256.

[16] Extraits d'un discours prononcé par Thomas Edison en 1913. The National Digital , cité Gauthier, CL. ; Tardif, M. (sous la dir.de) *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, *op.cit.*

[17] Karsenti, T., Bugmann, J.. « Une brève histoire des technologies en éducation » In : *Enseigner et apprendre avec le numérique* [en ligne]. Presses de l'Université de Montréal, 2017, p.15-39.

permet une activité soutenue. Elle s'assure ensuite que chaque notion soit parfaitement intégrée avant de passer à la notion suivante. Elle procède par matière à laquelle l'apprenant est préparé, réduisant considérablement le nombre d'erreurs. Enfin, elle encourage et aide également l'apprenant à produire la bonne réponse, ce qui relève d'un conditionnement opérant. Les principes mis en avant par la machine de Skinner ont largement inspiré l'ordinateur notamment en raison de la possibilité de personnaliser et programmer l'enseignement que celle-ci permet.

Dans les années 1960, le mathématicien et informaticien Seymour Papert (1928-2016) originaire d'Afrique du Sud, inaugure l'approche constructiviste de l'apprentissage informatique grâce au langage *Logo* qu'il a développé et adressé aux apprenants. Ce langage *Logo* constitue le point de départ d'une tentative d'élaboration d'un modèle constructiviste appliqué à l'informatique. Il allie intelligence artificielle et constructivisme génétique. L'innovation réside dans le fait de proposer aux apprenants plusieurs commandes informatiques articulées. Ainsi, dans cet univers constructiviste, chaque notion et connaissance est composée d'un sous-ensemble d'unités basiques de savoirs. Une attention particulière est accordée aux unités plus essentielles dont la programmation est davantage soignée. Par conséquent, l'apprenant construit lui-même les éléments de son assimilation conformément aux objectifs qu'il s'est fixé. Papert insiste pour que la machine ne soit pas préprogrammée mais pour que sa programmation soit effectuée par l'apprenant lui-même. Sa position met ainsi en évidence l'opposition historique entre béhavioristes et constructivistes pour ce qui a trait à la pédagogie informatique.

Par ailleurs, cette différence de conception se retrouve dans le choix de la terminologie révélant deux positions distinctes : ainsi, les EPO (enseignement programmé par ordinateur) ont été remplacés par les EAO (enseignement assisté par ordinateur) puis les APO (Applications pédagogiques de l'ordinateur) ont finalement supplanté les deux autres. De toute évidence, les capacités et la simplicité d'utilisation des ordinateurs contemporains sont au-delà de ce qu'étaient en mesure d'imaginer Edison ou Skinner.

Dorénavant, l'informatique permet de conjuguer son, texte, images, interactivité et programmation et l'information est diffusée dans le monde entier. Cependant, bien que l'ordinateur soit un outil puissant aux possibilités infinies, il ne fonctionne pas indépendamment. Ceci est peut-être à l'origine du découragement, voire du scepticisme partagé par des enseignants et des apprenants pour lesquels le plan informatique ne débouche

pas sur les résultats escomptés. Cette partie se propose de revenir de façon sommaire sur la place des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Le premier chapitre de cette partie se focalisera sur un panorama historique des courants pédagogiques d'apprentissage et les TICE. Le deuxième chapitre sera l'occasion d'introduire l'histoire des TICE dans l'apprentissage des langues, notamment à la lumière des événements qui ont marqué l'intégration des TIC dans le domaine éducatif. Enfin, un troisième chapitre permettra d'analyser l'introduction des TICE pour l'entraînement à la compréhension et à la production orale en soulignant la manière dont elles ont révolutionné la pédagogie, les façons d'apprendre et d'enseigner.

CHAPITRE 1. Les courants pédagogiques d'apprentissage et TICE

Les grandes théories qui ont fondé la recherche en technologie de l'éducation se sont axées sur trois grands courants pédagogiques ayant chacun constitué un support de réflexion dans l'élaboration d'un environnement d'apprentissage numérique idéal.

Dans un premier temps, le courant béhavioriste a souligné l'importance de l'environnement dans l'apprentissage, des retours envoyés à l'apprenant et l'impératif d'enseigner des matières complexes en les subdivisant en sous-catégories.

Ensuite, le courant cognitiviste s'est penché à la fois sur les processus cognitifs mobilisés dans les divers types d'apprentissage et sur les attitudes des apprenants en situation réelle de tâche.

Il s'agit également de prendre en compte le rôle des neurosciences cognitives dans le processus d'apprentissage des langues.

Enfin, le courant constructiviste a ouvert la voie à des réflexions sur l'élaboration de savoirs et de connaissances en interaction plus libre avec l'environnement d'apprentissage.

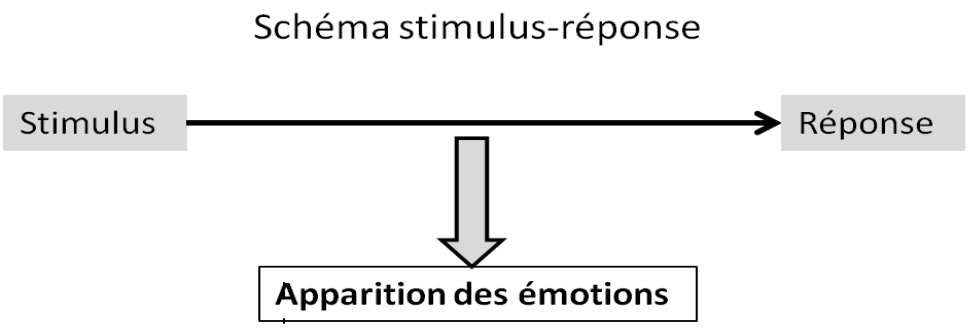
Dans le but de mieux appréhender la façon dont les outils technologiques influencent les méthodes pédagogiques et stimulent l'apprentissage, il semble indispensable d'analyser ces trois grandes théories d'apprentissage.

1.1 Le béhaviorisme

Définitions

Les béhavioristes sont spécialisés dans l'étude des comportements observables des individus. Il est intéressant de constater que, chez Skinner que nous avons déjà cité, le schéma « Stimulus-Réponse (S-R) met le stimulus au centre en tant que facteur externe : l'individu répond correctement au stimulus émanant de l'environnement. Skinner18 estime que l'esprit n'est pas un agent désincarné qui reçoit les idées et les traduit dans son comportement. Ainsi, son concept de « réflexe » permet d'identifier des unités quantifiables et contrôlables à même de faciliter l'étude du comportement. Par conséquent, le concept de réponse valide un résultat correct, observable et immédiat réagissant aux stimuli.

[18] L. Thorpe et A. Schmuller, *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie*. Traduit de l'anglais par J.-M. Lemaine. PUF, Paris, 1956, p..160.



Il est possible de considérer que le stimulus et le renforcement sont des facteurs externes. L'organisme humain recèle des possibilités comportementales singulières. Ainsi, la réaction de cet organisme à un moment précis dans une situation précise permet d'extraire des données exploitables scientifiquement afin de les systématiser. Le renforcement vise à favoriser cette systématisation et à altérer les capacités du sujet. L'étroite relation entre le stimulus, la réponse et le renforcement permet une progression grâce à la répétition de l'expérience. Ce processus renforce le développement de la réponse. Le développement de l'organisme est indissociable de l'action de renforcements externes. L'action des renforcements extérieurs est, par voie de conséquence, nécessaire au bon fonctionnement de l'organisme, sans toutefois être suffisante. Les renforcements doivent donc être compris comme correspondant à la fois à une réaction correcte et rapide mais aussi à tout événement favorisant la possibilité d'apparition d'une réponse[19].

1.1.1 Le behaviorisme et l'enseignement / apprentissage des langues

De nos jours, le béhaviorisme demeure-t-il le courant dominant ? Est-il possible de retrouver des réminiscences du béhaviorisme ? « Que peut-on dire des implications d'une telle conception des apprentissages et du langage pour l'enseignement des langues ? (…) il n'existe pas une méthode qui serait l'application des conceptions behavioristes en didactique des Langues. Ce qu'on peut dire sans doute, c'est que certaines pratiques pédagogiques sont, explicitement ou implicitement, d'inspiration behavioriste ». Le béhaviorisme insiste davantage sur le rôle de l'enseignant que sur celui de l'apprenant. En effet, l'enseignant porte la responsabilité quant au respect des objectifs fixés. A cette fin, il met en place les conditions environnementales et un système de renforcement enclins à modifier le comportement de l'apprenant. Pour les béhavioristes, la notion d'apprentissage rassemble les conditions permettant aux renforcements de créer de nouveaux comportements. Il est intéressant de

[19] Gaonac'h, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Editions Didier, Paris, p.30.

constater que les comportements détectables de l'individu sont l'objet d'étude même des béhavioristes. Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, une réponse directe et correcte de la part de l'apprenant est propice à l'apprentissage. Pour gratifier l'apprenant ayant émis une réponse correcte, l'enseignement recourt à une méthode de renforcement que sont les félicitations, les remarques positives, la remise d'un prix etc. Les progrès dans l'apprentissage peuvent donc être mesurés par les résultats observés lors de l'enseignement. Dans le cadre du béhaviorisme, les processus internes qui ne peuvent pas être observés ni étudiés ne sont donc pas pris en considération.

De ce fait, l'apprenant est susceptible de confondre performance observable et compétence acquise. Une théorie béhavioriste davantage axée sur l'apprentissage serait à même d'éviter cette confusion. Les béhavioristes ont tenté de développer des stratégies d'apprentissage via l'association du stimulus et de la réponse. Skinner a mis en évidence que la répétition est la clé de l'apprentissage. Toutefois, cette théorie a ses propres limites. En fait, dans la mesure où celle-ci a été développée sur la base d'expérimentations animales, il n'est pas vain de s'interroger sur la pérennité d'un modèle prenant l'animal comme modèle pour l'apprentissage humain.

Le courant béhavioriste repose sur un mode de travail pédagogique réactif qui considère que l'enseignant transmet les informations à l'apprenant comme s'il les versait dans un contenant. L'apprenant écoute l'enseignant, et il observe et reproduit ses faits et gestes car il considère celui-ci comme la source du savoir et de la connaissance. L'apprentissage est donc dispensé en cours magistral, la répétition de la pratique et la division de l'enseignement en sous-catégories ont pour but d'encourager la mémorisation des savoirs.

1.2 Cognitivisme

1.2.1 Définitions

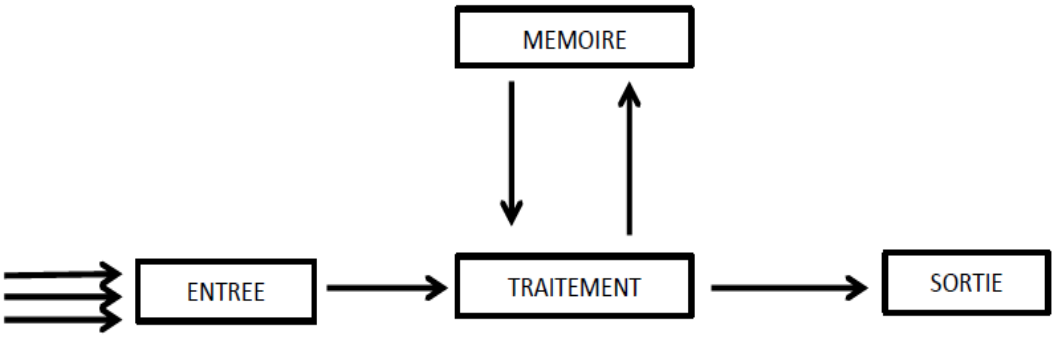
On définit la cognition comme étant l'« ensemble des grandes fonctions permettant à l'organisme d'interagir avec le milieu (perception, mémoire, intelligence, etc.) »[20]. Dès lors, est cognitif tout ce qui a trait aux activités liées à l'édification du savoir et des connaissances. A ce titre, l'expression langagière mais aussi le comportement perceptif et mnémonique relève du cognitif. Alors que les béhavioristes se concentrent sur les résultats corrects

[20] Dictionnaire Le Petit Larousse, 2016, p. 267.

(réponse correcte et renforcement instantané), les cognitivistes se penchent sur les processus cognitifs. Ainsi, à rebours du béhaviorisme qui met l'accent sur le stimulus et le renforcement externe, les cognitivistes soulignent que l'intérêt pour l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues porte davantage sur la réflexion et le processus mental. Selon le linguiste américain Noam Chomsky (1928-2017)[21], l'être humain est doté de structures linguistiques programmées dans sa biologie. Par conséquent, le développement est également déterminé par des facteurs internes. Chomsky a mis en évidence la différence entre compétence et performance. Il écrit que « la compétence est la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue »[22] affirmant que la compétence constitue un savoir implicite tandis que la performance, désignée comme « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes »[23], relève de la capacité à mobiliser cette compétence dans une situation concrète. Il ne fait pas de doute qu'il privilégie la théorie de la performance.

L'inspiration du cognitivisme sur l'enseignement / apprentissage des langues

Le cognitivisme repose sur les processus internes de l'apprentissage. Ainsi, selon l'approche cognitiviste, l'apprentissage s'effectue de deux manières : d'une part dans une situation implicite correspondant à l'expérience, et d'autre part, par l'exercice scolaire, qu'est la situation explicite. L'apprenant est un sujet actif qui analyse les informations acquises de façon implicite ou explicite. De quelle manière l'apprenant traite-t-il ces informations ? La mémoire est un élément majeur dans cette prise en compte du traitement de l'information.



[21] Bronckart, J-P., *Théories du langage : une introduction critique*, Editions P. Mardaga, Bruxelles, 1977
[22] Chomsky, N., *Aspects de la théorie syntaxique, Seuil poche, 1971.*
[23] *Ibid.*

Figure 1 : Illustrations des relations entre les divers composants du système cognitif[24]

Norman et Lindsay affirment que les processus de l'apprentissage sont similaires à ceux de la mémoire :

> lorsque nous apprenons une nouvelle information, nous l'incorporons aux structures sémantiques déjà établies dans notre système de mémoire. Tels sont les problèmes rencontrés par celui qui apprend : déterminer les conditions pertinentes à la situation, déterminer les actions appropriées, enregistrer adéquatement cette information.[25]

L'individu mobilise les structures sémantiques acquises par expérience cognitive pour édifier ses connaissances. Norman et Lindsay estiment que l'élaboration de l'apprentissage se construit en lien avec ce fonctionnement de la mémoire. Les structures sémantiques acquises par expériences cognitives par l'individu permettent l'élaboration des connaissances. Une modification de ces structures est le résultat direct d'un mécanisme de traitement de l'information actif. Pour les cognitivistes, l'apprentissage résulte d'une modification perpétuelle de ces structures, ainsi des rappels et des exercices sont indispensables pour le progrès des compétences de l'apprenant. Selon la psychologie cognitive, l'apprentissage est intimement lié à la représentation et à l'organisation des savoirs mémorisés. Cette approche postule également que le système cognitif de l'apprenant comprend des stratégies métacognitives permettant à celui-ci d'agir et de peser sur son environnement. C'est pourquoi la théorie cognitiviste place les représentations et les schémas mentaux des individus au centre de l'apprentissage. Cette théorie part d'un double postulat : d'une part, une modification du comportement de par l'ajout et l'acquisition de nouvelles compétences, et d'autre part, une évolution de la compétence de par une progression de la représentation de la situation d'apprentissage chez l'apprenant. Au cours de l'enseignement et de l'apprentissage, l'enseignant se doit de mesurer et d'accroître les représentations mentales des apprenants qui sont seuls responsables de leur apprentissage dans la mesure où les structures cognitives sont individuelles car liées aux expériences cognitives et affectives singulières.

---

[24] Gaonac'h, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, op.cit.*

[25] Norman D.A et Lindsay P.H, *Traitement de l'information et comportement humain – une introduction à la psychologie*, Montreal, Editions Etudes Vivantes, 1980, p.492.

L'apprentissage correspond donc à un ensemble par lequel « se développent, se transforment et s'acquièrent les structures et les capacités cognitives individuelles du sujet au travers de ses actions sur l'environnement »[26]. Son aboutissement est visible lorsqu'une modification des structures mentales est constatée. Trois notions majeures interviennent dans ce processus : l'assimilation décrite par Alain Chaptal[27] comme étant « le processus cognitif par lequel un apprenant intègre de nouvelles informations et expériences dans les schèmes existants »[28], les schèmes et structures mentales mobilisées par l'apprenant pour organiser son environnement et l'adaptation permettant de compléter les schèmes sans en modifier la structure.

L'approche cognitiviste s'oriente vers un mode de travail pédagogique actif au cœur duquel les apprentissages s'articulent autour des manières de penser et de résoudre les problèmes. L'enseignant tient le rôle crucial visant à utiliser des méthodes et des médias adaptés à l'assimilation et la mémorisation des connaissances et des informations de la part de l'apprenant. Cela passe par des processus tels que la simulation, la modélisation ou la résolution de problèmes. Ainsi, les technologies occupent une place de choix dans cette pédagogie dans la mesure où elles comptent pour autant de supports différents à même d'aider l'élaboration des stratégies mnémoniques que sont la sélection et l'analyse rationnelle de l'information, le recours à des schémas organisateurs susceptibles de créer des représentations mentales fortes (exemple des cartes heuristiques dont l'utilisation est croissante dans le système scolaire).

1.3 Le constructivisme

A l'instar du courant cognitiviste, le courant constructiviste, en réaction au béhaviorisme et incarné par le psychologue et épistémologue suisse Jean Piaget (1896-1980), postule que l'apprentissage est une activité mentale. La différence entre ces deux conceptions est surtout philosophique[29]. Les constructivistes considèrent qu'il n'existe pas de réalité externe objective tel que souligné par les cognitivistes et les béhavioristes. Tous deux postulent que la réalité est une construction mentale de l'individu. L'apprentissage consiste donc en un mécanisme actif de construction de la réalité. Le constructivisme affirme que la réalité est créée par chaque

[26] Lebrun, M., *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, De Boeck Supérieur, 2007, p.93.

[27] Chaptal, A., *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : Analyse critique des approches française et américaine*, L'Harmattan, Paris.

[28] *Ibid.*

[29] Jonassen, D.H, « Evaluating constructivistic learning », in : *Educational Technology*,1991, p.28-33. URL : http://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf

individu qui lui confère une représentation sur la base de ses expériences. Le rôle de l'apprenant ne se cantonne pas uniquement au transfert ou à l'intégration des connaissances et du savoir issus du monde extérieur, mais élabore ses propres interprétations du monde qui l'entoure. Ainsi, les connaissances ne sont pas absolues et définitives mais résultent d'un consensus social fixé à un instant précis du contexte sociohistorique.

Le savoir est alors conçu comme mouvant, et, à ce titre, le contexte social est prégnant et fondamental dans l'apprentissage. Selon cette conception, l'enseignement ne correspond pas à la transmission des savoirs et des connaissances d'un individu possédant ce savoir à un autre individu qu'est l'apprenant, mais davantage à un soutien de l'enseignant à la quête de connaissances et de sens de la part de l'apprenant. L'enseignant pose donc des questions et encourage la curiosité de l'apprenant, défie ses conceptions, et le dirige progressivement vers une exploration personnelle des choses, et non vers des objectifs d'enseignement jalonnés et prédéfinis. La conception constructiviste de l'enseignement privilégie donc une pédagogie active et non directive, et qui sensibilise sur l'importance du contexte réel d'apprentissage, d'un enseignement de soutien plutôt que sur un enseignement basé sur l'intervention. Le constructivisme appliqué à l'éducation prône également une découverte accompagnée, une recherche de différents points de vue, et valorise l'importance de la coopération dans l'apprentissage. L'apprenant est ainsi acteur de son apprentissage et l'initiateur de l'élaboration de son savoir et de ses connaissances tout en étant guidé par l'enseignant. Celui-ci veille à ce que l'apprenant dispose d'un environnement riche et stimulant propice à la progression.

En ce qui concerne l'usage des TIC, la vision constructiviste incite l'enseignant à opter pour des environnements d'apprentissage ouverts au sein desquels les apprenants pourront mettre à l'épreuve leurs hypothèses de travail et opposer les points de vue. L'enseignant privilégiera l'usage de logiciels-outils lors de productions et de projets s'inspirant de la vie réelle dont l'objectif ne sera pas uniquement l'enregistrement de données.

1.4 Socioconstructivisme

La théorie socioconstructiviste souligne l'importance du caractère relationnel de l'apprentissage. Dérivée du constructivisme, cette théorie met en évidence l'importance des contacts avec autrui dans l'élaboration des connaissances chez l'individu. Le socioconstructivisme diffère sur certains aspects du cognitivisme basés sur des processus individuels, et modernise des courants théoriques qui soulignent les contingences sociales

dans la construction des savoirs. Bien que personnelle, l'élaboration d'une connaissance se réalise dans un contexte social précis. Les informations reçues et traitées sont directement liées au milieu social et culturel dans lequel elles s'inscrivent.

Dans le domaine de la pédagogie, on considère que l'apprenant édifie sa propre relation et compréhension de la réalité en la confrontant à celle de ses semblables et de ses professeurs.

Trois dimensions didactiques président à la réalisation du progrès dans la théorie socioconstructiviste : une perspective constructiviste qui se réfère à l'apprenant, une perspective sociologique qui se réfère aux pairs à savoir les autres apprenants et l'enseignant, et une perspective interactive qui se réfère au milieu d'apprentissage, c'est-à-dire les conditions et l'objet de l'apprentissage.

L'apport majeur de la théorie constructiviste est d'avoir développé l'aspect fondamental de la médiation de l'autre délaissé par Piaget : l'influence du monde externe sur la formation. Piaget pense en effet qu'il est vain de vouloir enseigner quoi que ce soit à un apprenant qui n'est pas suffisamment mûr pour l'intégrer. Les premiers repères du courant socioconstructiviste ont été posés par le psychologue russe Lev Vygotsky (1896-1934) qui s'érige contre une conception individualiste de l'apprentissage et considère que l'apprentissage consiste davantage à construire soi-même ses connaissances après une étape d'interaction sociale. Vygotsky insiste sur l'aspect essentiel des interactions sociales dans l'apprentissage. Selon lui, le langage permet l'appropriation de la connaissance à la fois en ce qui concerne l'attribution de sens qu'en ce qui relève de l'acquisition des fonctions cognitives nécessaires à l'assimilation visée par l'enseignant.

Vygotsky formule l'existence d'une zone sensible qu'il appelle « zone proximale de développement »[30] qui prend corps entre ce que l'individu est en mesure de produire sur le plan intellectuel et ce qu'il serait capable de produire à l'aide de la médiation d'un tiers. Vygotsky a envisagé l'apprentissage sous l'angle de l'influence structurante des interactions auxquelles est soumis le sujet dans son environnement social. Ces interactions amènent l'apprenant à revenir sur ses connaissances antérieures pour les réadministrer et assimiler de nouvelles connaissances issues de la situation.

[30] Vygotsky, L. S., *Pensée et langage*, suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, éditions La Dispute, Paris, 1997, p.270.

1.5 Les neurosciences cognitives et les TICE

Les études en neurosciences cognitives indiquent l'importance de la neuroplasticité[31] lors de l'apprentissage, de la répétition, de l'entrainement, des représentations iconiques, et l'effet d'un media stimulant dans l'acquisition d'une compétence. Elle suggère le mode de fonctionnement des différentes connexions dans le cerveau, ainsi que celles des stimulations soigneusement séquencées, coordonnées entre elles, qui facilitent la mémoire à long terme.

Ces découvertes offrent le panorama général d'une théorie pour l'apprentissage des langues basée sur le fonctionnement du cerveau. C'est une théorie en évolution continue, développée par le chercheur belge Joseph Stordeur[32], le neuroscientifique français Stanislas Dehaene et le scientifique américain Lance Knowles. Certains points de cette théorie référent à d'autres approches, mais il n'apparait pas intéressant d'y faire référence dans ce travail.

La neuroscience cognitive part du principe que l'acquisition du langage est d'abord et avant tout un processus d'acquisition d'une compétence[33]. Les recherches en neurosciences permettent d'envisager la façon de construire, séquencer et encadrer des activités facilitant le processus neuronal pour l'acquisition d'une langue. Par ailleurs, elles mettent en avant également l'intérêt de l'intégration des TICE dans l'apprentissage des langues.

1.5.1 Les neurosciences cognitives au service de l'apprentissage des langues

Joseph Stordeur développe la différence, entre comprendre, apprendre et mémoriser, en termes de processus biologiques sous-jacents[34]. Les stimulations sensorielles provoquent la circulation à travers les neurones d'un influx électrique et l'ouverture des canaux à sodium. Il s'agit d'une réaction rapide et éphémère de compréhension immédiate qui entraine, au mieux, un effet d'amorçage qui facilitera l'action des neurotransmetteurs lors des prochaines sollicitations. En revanche, un réseau neuronal ne devient fonctionnel que s'il est sollicité adéquatement par des stimulations intenses et répétées qui permettent l'apprentissage, en entrainant l'ouverture des canaux à calcium. Cette réaction chimique laisse des traces mnésiques, crée de nouveaux schémas, des réseaux neuronaux spécifiques. La sollicitation répétée renforce et consolide la construction de ces traces.

---

31 Coquidé, M., Tirard, S., (sous dir.) *Neuroplasticité : enseigner de nouveaux savoirs ou un nouveau regard ?* Editions Vuibert, 2007.

[32] Stordeur, J., *Comprendre, apprendre, mémoriser : les neurosciences au service de la pédagogie*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014.

33 *Ibid.*

[34] *Ibid.*

Stordeur distingue ensuite les situations d'apprentissage en classe de celle hors classe. Dans la première le but de l'enseignant est d'aider les apprenants à comprendre et intégrer le cours alors que lorsqu'il s'agit du travail à la maison les apprenants sont obligés de travailler en autonomie sans cette aide précieuse de l'enseignant. Une telle tâche renforce les inégalités entre ceux qui bénéficient à domicile du soutien de leurs parents et ceux qui ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Les phénomènes de décrochage ou d'échec scolaire se justifient la plupart du temps du fait d'un écart important entre vie scolaire et vie de famille. Stordeur estime que les apprenants ne sont plus à même de produire eux-mêmes des images en raison d'une surproduction d'images autour d'eux, ce qui a pour conséquence d'affaiblir leur capacité de mémoire.

D'après Stordeur, il semble plus aisé de faire réussir les apprenants qui bénéficient d'un soutien familial efficace, d'où la notion de « sélection » à laquelle il se réfère sachant que toujours selon le chercheur, l'enseignant n'a pas les moyens suffisants pour faire réussir l'ensemble des apprenants.

Il propose de lutter contre cette sélection en formant les enseignants à l'hétérogénéité des apprenants et en les incitants à assurer l'ensemble des apprentissages pendant le temps de classe. Ainsi, ils pourront construire des pratiques cohérentes qui tiennent compte des recherches en neurosciences : les réseaux neuronaux ne deviennent fonctionnels que s'ils sont sollicités adéquatement, longtemps, souvent.

L'orthopédagogue souhaite moduler les temps et les modalités d'apprentissage en multipliant les répétitions, en allongeant les temps d'apprentissage, en accordant un statut positif à l'erreur, en partant du vécu des apprenants, en mettant en place des dispositifs de différenciations, en aidant les jeunes à structurer et hiérarchiser les informations afin de les mémoriser plus aisément. Il insiste sur la confusion qui doit être évitée entre processus d'apprentissage et réalisation de la tâche, entre acquisition d'une compétence et production.

1.5.2 Les apports des neurosciences cognitives

Les liens entre les sciences cognitives et le numérique témoignent d'un renforcement avéré des processus d'apprentissage.

Stanislas Dehaene insiste sur cet aspect et indique, au cours d'un colloque intitulé *Sciences cognitives et éducation : Les grands principes de l'apprentissage*[35], que les neurosciences vont permettre de transformer en profondeur les pratiques d'enseignement en veillant aux quatre facteurs suivants :

- **l'attention :** Il s'agit de la capter en évitant tous les éléments parasites qui pourraient distraire et nuire à l'apprentissage.
- **l'engagement actif :** Il indique que, pour ce faire, il s'agit d'obtenir de la part de l'apprenant un « engagement actif ».

> Un organisme passif n'apprend pas. L'apprentissage est optimal lorsque l'enfant alterne apprentissage et test répété de ses connaissances. Cela permet à l'enfant d'apprendre à savoir quand il ne sait pas. [36]

L'apprenant est actif lorsqu'il y a une alternance entre phases d'apprentissage et phases de tests de ses connaissances. Une étude scientifique a d'ailleurs montré que plus ces tests sont récurrents et plus la mémorisation est forte.

Le retour d'information : L'erreur a une place cruciale dans le processus de l'apprentissage. C'est elle qui permet à l'apprenant et au professeur de constater ce qui n'est pas encore su. Il faut donc accueillir les erreurs ou hésitations des apprenants avec la plus grande bienveillance.

La consolidation : Seule les répétitions permettent de fixer les notions, il s'agit de faire répéter, quotidiennement si possible, aux apprenants les informations préalablement vues en classe.

L'enseignant doit susciter ces rappels et ne pas les faire à la place des apprenants.

Le numérique et les TICE sont des aides précieuses à l'enseignant pour maximiser ces quatre facteurs essentiels d'un apprentissage qualifié de durable. Le principal attrait que représentent les TICE dans le processus d'apprentissage repose sur le fait que l'enseignant bénéficie d'une grande liberté dans l'expérimentation et que les apprenants sont sollicités sans cesse dans leur envie d'apprendre grâce aux nombreux outils qui existent. L'enseignant peut, pour enrichir sa

[35] Dehaene, S. « Sciences cognitives et éducation : Les grands principes de l'apprentissage », Colloque, 20 novembre 2012. URL : http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm
[36] *Ibid.*

pratique, utiliser la diversité des ressources disponibles ainsi que les réseaux sociaux, les références à l'actualité et s'appuyer sur les expériences vécues par les apprenants qu'elles soient collectives ou individuelles.

Même si les supports papier ont un intérêt certain, il est évident que faire travailler des apprenants sur des supports numériques ne fera que renforcer leur implication et les rendra davantage encore acteurs de leurs apprentissage. L'exemple des applications interactives de simulation et d'exercices de type « découverte-construction de connaissances »[37] permet d'illustrer le développement important de l'engagement actif des apprenants.

Les outils numériques présentent un avantage à savoir que les erreurs produites par les apprenants et qui sont relevées par les logiciels ne sont pas notifiées de manière stigmatisante comme pourraient l'être celles relevées par l'enseignant.

Les programmes de travail telles que Learning Space[38], WebCT, Adriane[39] [40] qui s'adaptent aux difficultés des apprenants permettent de transformer les exercices en cours de réalisation sous format numérique et ainsi de s'adapter à chaque apprenant.

Les exercices proposés sont adaptés en fonction des difficultés repérées par le logiciel. L'exercice n'est donc ni trop compliqué, ni trop simple et permet de maintenir l'intérêt des apprenants en s'adaptant aux niveaux de chacun. La difficulté proposée est suffisante pour maintenir l'apprenant dans une activité intellectuelle féconde sans le décourager.

Enfin, il a été noté préalablement que, seule, la répétition permettait l'apprentissage. Le numérique permet à la fois de réaliser ces répétitions de manière ludique et non contraignante mais représente également un outil que les apprenants peuvent utiliser en dehors de la classe et donc faciliter le travail de répétition à la maison quel que soit le milieu social dans lequel évolue l'enfant, à condition évidemment de bénéficier d'une connexion internet.

C'est parce que ces technologies permettent une individualisation des apprentissages que les chercheurs en neurosciences encouragent les enseignants à les utiliser. Le premier réflexe de

---

[37] Guéraud V., Adam J.-M., Calvary G., David J.-P., Pernin J.-Ph., « L'exploitation d'Objets Pédagogiques Interactifs à distance : le projet FORMID » in: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 11, 2004, p.109-163.

[38] Lotus Learning Space. The Lotus Corporation. Available: http://www.lotus.com/home.nsf/tabs/learnspace

[39] Forte E., Wentland Forte M., Duval E., « The ARIADNE Project (Part 1) : Knowledge Pools for Computer-based and Telematics-supported Classical, Open and Distance Education», in : *European Journal of Engineering Education*, vol 22, n°1, 1997, p.61-74.

[40] *Ibid*, p.153-166.

ceux-ci pourrait être de considérer que les tablettes tactiles sont le socle sur lequel repose ce type de pédagogie. Il s'agirait là d'un abus car il est important dans l'acte d'apprentissage que des interactions sociales se mettent en place ainsi que des expérimentations concrètes. Le tout-informatique n'est pas recommandé et une approche pragmatique est à encourager entre, d'une part, l'attrait que représentent ces outils et, d'autre part, l'intérêt sollicité par le concret et le vécu des apprenants. Les pratiques plus classiques ne doivent pas être opposées à l'utilisation des outils numériques.

1.5.3 Les sciences cognitives comme levier pour l'enseignement des langues

Les TICE sont un levier fondamental sur lequel l'apport des neurosciences en matière d'apprentissage peut s'appuyer pour faire progresser les apprenants. Il est démontré que les sciences cognitives permettent des améliorations des performances des acquisitions de connaissances et représentent un défi important pour le monde enseignant qui n'appartient pas à une génération ayant grandi avec ces outils. Il s'agit donc, pour le système éducatif dans son ensemble, de former et d'accompagner les enseignants vers ces nouvelles modalités de travail.

Ainsi, en Belgique, un plan intitulé *Ecole numérique* est mis en place en 2011. Les appels à projet y sont encouragés, de même que la formation et l'accompagnement des enseignants qui sont encouragés à la fois à saisir des nouvelles opportunités rendues possible grâce aux TICE et à découvrir l'intérêt des apports des neurosciences sur l'apprentissage des apprenants.

Les enfants qui naissent aujourd'hui appartiennent résolument à cette ère du numérique ; faire rentrer ce monde qui est le leur au sein des classes ne peut que leur être bénéfique. Mettre en lien les nombreux apports des sciences cognitives et les activités basées sur le multimédia s'avèrent donc profitables aux apprenants et obligent même de repenser la place des approches plus traditionnelles centrée sur le papier et le texte.

L'enseignement de langues apparait transformé par ces nouveaux dispositifs et ces nouvelles connaissances et on peut envisager, pour un avenir proche, des changements encore plus spectaculaires

CHAPITRE 2. TICE et apprentissage des langues

2.1 Les TICE : définitions et évolution

2.1.1 Définitions

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont également appelées les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) :

> Jusqu'à une époque récente, le terme nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) était très utilisé, à cause de la nouveauté que représentait le rapprochement entre l'informatique et les différents moyens de communication. Ce terme a tendance maintenant à être moins employé, car cela ne représente plus vraiment un phénomène nouveau » selon le site Office Québécois de la langue française.

Le champ auquel s'appliquent ces technologies est immense et ses limites ne sont pas précisément définies. De manière générale, ce terme renvoie à toutes les technologies électroniques issues de l'informatique mais également aux réseaux de communications fixes ou mobiles, avec ou sans fil, et autres applications diverses allant du code-barres au braille ou au système.

Les TIC recouvrent l'ensemble des technologies utilisées pour analyser, modifier, et communiquer des informations, en particulier des données numériques. Ces technologies ont largement participé à une révolution des pratiques socioculturelles. Toutefois, comme il a été évoqué auparavant, ces technologies ne sont plus de toute nouveauté. En effet, l'ordinateur, le portable, le TBI (Tableau Blanc Interactif), télévision, et internet représentent l'ensemble de ces nouvelles technologies de l'information et de la communication, nées dès les années 1930, qui se sont considérablement déployées et dont le paroxysme n'est pas encore atteint.

L'émergence des TIC est imputable à la confluence du développement de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel. L'association de ces trois secteurs technologiques participent au développement d'une infinité d'opportunités.

D'un point de vue lexical, l'acronyme TICE signifiant les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement /éducation est l'appellation la plus usitée pour faire référence à ces techniques nouvelles d'enseignement ou d'éducation. Les TICE correspondent ainsi à tous les outils et supports numériques pouvant être utilisés au cours de l'enseignement pour la production, l'analyse, la lecture, le stockage, le classement ou l'échange de documents à visée pédagogique. La définition adoptée par l'UNESCO définit les TIC comme l'ensemble :

> d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites Web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.). Ces évolutions technologiques ont engendré l'émergence de nouveaux outils dans le champ de l'enseignement et l'amélioration des pratiques actuelles grâce au développement de nouvelles solutions adaptées aux défis contemporains.[41]

Ainsi l'institution internationale spécialisée notamment dans le champ de l'éducation cible tout particulièrement les différents usages des outils technologiques.

Enfin, Sandra Triepke fait une remarque qui nous intéresse puisqu'elle évoque le contexte de l'enseignement proprement dit.

> La formule Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) fait référence à l'ensemble des outils et logiciels informatiques et multimédia qui peuvent être intégrés dans un dispositif

[41] Document UNESCO URL : http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication-tic

> d'enseignement partiellement ou complètement à distance ou plus simplement dans un cours en salle de cours.[42]

2.1.2 L'intervention des TICE dans le cadre européen

Le recours aux TICE dans le champ de l'éducation se situe au cœur de la stratégie de la Commission Européenne dont l'objectif est de garantir l'efficacité des systèmes éducatifs allié à la compétitivité économique. En 2000, la Commission a mis en place l'initiative E-Learning, à savoir une campagne démocratisant les TICE définissant les objectifs pour les prochaines années :

> Le Sommet de Lisbonne, en mars 2000, va tracer la nouvelle perspective éducative: faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique ; pour cela l'initiative « e-Learning » est lancée. Elle vise à mobiliser les communautés éducatives et culturelles ainsi que les acteurs économiques et sociaux européens afin d'accélérer l'évolution des systèmes d'éducation et de formation ainsi que la transition de l'Europe vers la société de la connaissance.[43]

Le e-Learning est donc défini comme étant l'usage des nouvelles technologies multimédia et de l'internet dont le but est de perfectionner la qualité de l'apprentissage, de faciliter l'accès aux ressources, services, outils et de la coopération à distance. En sus des dispositions prises sur les TICE en place, la campagne pour l'e-Learning citée ci-dessus vise à introduire efficacement les TICE aux systèmes d'éducation et de formations nationaux.

En 2007, les TICE constituent l'un des quatre thèmes majeurs du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et représentent la priorité commune aux quatre programmes verticaux que sont Erasmus, Comenius, Da Vinci et Grundtvig. Concernant les

---

[42] Triepke, Sandra, *Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement*, Grin Publishing, 2015, p.4.

[43] Migeot-Alvarado, J., « Quelle formation des maître en Europe? Journée d'étude : Les politiques de développement éducatives en Europe », 2011, p.4.
URL :http://www.fcomte.iufm.fr/recherche/publications/seminaire_international/IUFM_Europe_Education_JMA.pdf

infrastructures matérielles, il s'agit d'équiper les écoles de connexion haute débit à Internet et de ressources multimédia auxquelles tous les élèves peuvent avoir accès.

L'initiative de la Commission Européenne a également pour but de répondre à un besoin de formation sur les compétences fondamentales nécessaires pour les jeunes qui représentent la main d'œuvre de l'avenir. Elle met l'accent sur le renforcement des compétences essentielles notamment en matière de communication et a largement dépassé en importance les compétences techniques. L'objectif principal est notamment de contrer l'apparition d'une fracture numérique. L'initiative fait donc office de nouveau cadre général dans lequel s'inscrivent de nouvelles compétences pour l'emploi. Le manque probant de compétences en matière numérique incite en effet à la mise en place d'un agenda numérique européen.

Dans le but d'enseigner réellement de nouvelles compétences aux élèves, les qualifications des enseignants sont essentielles. C'est ainsi qu'en 2006, l'Association Internationale pour l'évaluation du rendement scolaire a dirigé une seconde étude sur les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. La conclusion qui en a été tirée démontre que les méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs sont profondément impactées par l'usage des TICE.

L'initiative de la Commission Européenne met en évidence la capacité des TICE à encourager l'innovation des techniques d'apprentissage. Les opportunités offertes telles que le travail en réseau, la présentation, l'analyse et l'échange de données, nourrissent des compétences clés et indispensables au XXIe siècle. À savoir :

> « La communication dans la langue maternelle ; communication en langues étrangères ; compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; compétence numérique ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ; esprit d'initiative et d'entreprise et sensibilité et expression culturelles. »[44]

[44] Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen constituent l'annexe d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui a été publiée au Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006 – JO L 394. URL : https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf

Cette étude prône une introduction systématique des TICE dans les programmes éducatifs autant à destination des élèves qu'à la formation des enseignants dans ce domaine. Il s'agit de considérer que les TICE font partie de notre vie quotidienne, sachant qu'elles occupent une place prépondérante dans le quotidien, notamment en matière économique. En Europe, une très grande majorité des citoyens utilisent un ordinateur pour des usages divers. Pour les plus jeunes, l'utilisation de l'informatique est tout à fait naturelle. Cette évolution sociétale s'illustre nettement dans le champ de l'éducation et de la formation

La réussite de l'usage des ordinateurs dans une visée pédagogique est directement liée à leur disponibilité mais aussi à l'aptitude des apprenants à les utiliser. Cela est également vrai en ce qui concerne l'usage d'internet. L'étude de la commission européenne sur l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation en Europe (2011)[45] montre que la population est aujourd'hui complètement intégrée dans un monde multimédia.

Le critère du nombre par habitant est de moins en moins pertinent pour déterminer le nombre d'ordinateurs à installer en milieu scolaire. En effet, le nombre de ménages s'équipant en matériel informatique va croissant même si de grandes divergences subsistent entre pays.

Un tiers environ des pays européens bénéficient d'une aide financière publique visant à permettre l'achat de matériel TICE à portée éducative. Néanmoins, cette aide ne permet pas d'inverser la tendance et d'augmenter le nombre de ménages possédant un ordinateur.

L'utilisation des TIC à des fins de loisirs s'est considérablement démocratisée et la majorité des élèves utilisent cette technologie quotidiennement. A contrario, l'utilisation des TICE pour la réalisation de travaux scolaires est nettement moindre :

> L'accès aux ordinateurs et à l'internet à la maison pour les loisirs est assez répandu et les élèves les utilisent tous les jours. L'utilisation de l'ordinateur à la maison pour les travaux scolaires est cependant beaucoup plus faible, avec une différence de quelque 30 points de pourcentage[46].

De toute évidence, l'accès à du matériel TICE convenable est le facteur déterminant permettant une utilisation efficace de ces technologies, ce qui est vrai indépendamment des

[45] Commission européenne, Eurydice, « Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe ». Édition 2011 Bruxelles, p.73-90 URL http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129FR.pdf Consulté le 26 mai 2017

[46] *Ibid*

matières enseignées et des apprenants. Par conséquent, de nombreux problèmes d'infrastructures freinent encore l'introduction des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage.

L'introduction de matériel fiable et de pointe dans le domaine des TICE tel que des logiciels interactifs ou en ligne est indispensable à l'intégration de méthodes pédagogiques efficaces et innovantes. Cette difficulté est imputable au fait que l'introduction des TICE dans l'apprentissage et l'éducation est compliquée de par les nombreux facteurs auxquels celle-ci est conditionnée.

Les TICE sont également très bénéfiques pour les enseignants notamment parce qu'elles permettent une innovation pratique significative. Il faut également insister sur le rôle crucial qu'elles endossent dans la bonne gestion scolaire.

Le rapport publié par la Commission Européenne[47] déjà cité rappelle que l'intégration des TICE dans les systèmes éducatifs et pédagogiques exige des aménagements de l'environnement technologique et organisationnel notamment dans l'équipement et la réorganisation des salles de classe, et autres lieux de travail.

Plusieurs indicateurs permettent aux autorités éducatives d'évaluer le matériel et les logiciels informatiques disponibles dans les établissements éducatifs. La publication régulière de rapports émanant des établissements scolaires permet de recueillir de précieuses informations concernant la disponibilité du matériel TICE. De même, les inspections s'assurent également que les établissements s'équipent tout en respectant une liste de critères fixant les objectifs nationaux pour le développement des TICE à l'école dans la plupart des pays européens, toujours selon le Rapport de la Commission européenne.

La progression des apprenants est assurée grâce à un suivi via des systèmes d'information qui permettent également aux enseignants de gérer les ressources humaines ou financières dans un objectif d'actualisation de l'administration scolaire et éducative.

Récemment, l'utilisation des TICE dans un cadre éducatif et pédagogique a amplement progressé. Néanmoins, une modification et une systématisation des pratiques ne peuvent suffire à conclure à une intégration efficace des TICE dans l'enseignement. Le changement sera véritablement entériné lorsque toutes les étapes du processus d'apprentissage incluront

[47] Commission européenne, Eurydice, « Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe », déjà cité.

les TICE de façon complète. Les autorités éducatives doivent donc avoir conscience de ces impératifs, et par conséquent, avoir saisi l'importance des liens entre programmes de développement, qualification des enseignants et opportunités offertes par l'emploi des TICE dans un cadre éducatif.

Beaucoup reste à faire pour que le concept d'innovation dans le domaine éducatif soit mis au centre d'une conception plus globale de l'apprentissage dans laquelle l'innovation ne se cantonnerait plus au seul champ pédagogique pur mais intégrerait des dimensions plurielles en termes d'acquisition des connaissances.

2.1.3 L'intégration des TICE dans le système éducatif

L'explosion récente de l'usage des nouvelles technologies d'information et de communication à visée pédagogique montre un besoin croissant commun à toutes les catégories socioprofessionnelles de ressources humaines qualifiées afin de répondre aux attentes du marché de l'emploi tant sur un plan national qu'international.

Les avantages de l'usage des TIC dans le domaine de l'éducation et de la formation sont désormais tels qu'il semble inconcevable de mettre en place un programme éducatif qui les néglige. Selon le chercheur néerlandais J.M. Voogt :

> Un nombre relativement élevé de chefs d'établissement de différents pays fait état de la contribution positive apportée par les TIC sur les nouvelles approches programmatiques (en particulier pluridisciplinarité), le rôle nouveau des enseignants et les activités d'apprentissage productif des élèves. [48]

Les TIC présentent cet avantage d'allier et conjuguer plusieurs inventions historiques (écriture, imprimerie, calculatrice et ordinateur) qui en font un outil exceptionnel. Evidemment, leur introduction dans le champ éducatif transforme en profondeur l'organisation administrative ainsi que les pratiques pédagogiques.

Selon le professeur François Mangenot[49], l'intégration des TIC « c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ».

---

[48] Voogt, J.M., « Most Satisfying Experiences with ICT », in : Pelgrum, W.J., Janssen Reinen, I.A.M., Plomp, Tj. (Eds.), *Schools, teachers, students and computers: A cross-national perspective*. Amsterdam, IEA, 1993. P. 215.
[49] Mangenot, F., « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes » in : *Les Langues modernes* 3/2000, p.38-44.

L'usage des TICE, qui suppose donc l'emploi des technologies multimédia à portée pédagogique, a révolutionné les processus éducatifs visibles dans l'actualisation et la refonte des approches et méthodes éducatives existantes. Il apparait donc crucial d'introduire ces technologies récentes dans l'éducation. L'usage des TICE est essentiel dans l'éducation, notamment parce qu'il permet d'avoir accès facilement aux informations recherchées pour l'apprenant, mais également car il favorise la transmission des savoirs pour l'enseignant : « Il s'agit donc bien d'outils nouveaux, de moyens pédagogiques complémentaires mis à la disposition des enseignants pour faciliter les apprentissages de leurs élèves. »[50]

L'intégration des TICE améliore donc l'articulation de tous les niveaux de la chaîne pédagogique assurant ainsi un enseignement et un apprentissage qualitatif.

Le chercheur Guir observe que :

> L'intégration de ces technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif, suppose un changement fondamental de perspectives dans le rapport au savoir et dans les processus de son acquisition.[51]

L'intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement transforme en profondeur les pratiques pédagogiques. Tout d'abord, cela permet une véritable variété des tâches attribuées en classes sollicitant de nouvelles compétences telles que la quête d'information puis l'analyse de cette information et qui comprend la comparaison, le parallèle ou la contradiction avec d'autres informations. Cela exige également d'être en mesure de les produire et de les présenter. Enfin, le recours à ces technologies permute les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. C'est le principe de la « classe inversée » qui est à comprendre non pas comme une théorie mais davantage comme une philosophie. En effet, il s'agit d'un modèle basé sur le sens d'une pédagogie active : l'élève apprend les connaissances théoriques en dehors de la classe à l'aide de supports numériques (vidéo, audio) ou des textes ; le temps de la classe avec le professeur est alors consacré à la mise en pratique via des activités en interaction[52].

---

[50] Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux délégation académique à l'évaluation et à la pédagogie, *Les usages pédagogiques des TICE dans les disciplines d'enseignement*, Janvier 2008 URL : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/ticeetenseignement_1207654087562.pdf?ID_FICHE=132777&INLINE=FALSE

[51] Guir, R., *Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Editions De Boeck, Bruxelles, 2002, p.21.

[52] URL : https://www.reseau-canope.fr/notice/la-classe-inversee-du-concept-a-la-pratique.html

En règle générale, ces technologies informatiques révolutionnent autant la gestion à l'échelle du système éducatif en lui-même qu'au niveau des établissements. En effet, le traitement des documents s'en trouve profondément modifié. Compte tenu de la variété des fonctionnalités qu'elles proposent, l'usage des TIC multiplie les opportunités que ce soit pour l'enseignant ou l'apprenant. Monique Lebrun souligne que :

> les NTIC offrent au monde de l'éducation des possibilités extraordinaires : accès aux bases des données, courriers électriques, enseignement à distance, université virtuelle, réseaux d'échanges et de travail coopératif, reconstruction rapide du savoir par la simulation (…)[53].

L'usage des TIC est doublement encouragé par la pluralité des ressources documentaires et l'accès à un équipement adapté. En effet, divers facteurs expliquent un recours plus ou moins prononcé aux TIC.

Parmi ces facteurs décisifs, il est possible de noter la mise à disposition de ressources documentaires, l'ambition de faire progresser les apprenants, ainsi que l'accès à un équipement adapté. Bien que, de nos jours, une part significative des apprenants aient facilement accès à l'informatique et à internet, les autorités éducatives ne doivent pas négliger leur rôle éducatif et investir ce domaine également afin que tous les apprenants puissent bénéficier d'une éducation au numérique. Il est crucial qu'à l'école primaire les élèves acquièrent les savoirs basiques liés aux nouvelles technologies avec l'aide d'enseignants expérimentés et maîtrisant les TICE. D'autres aspects tels que la volonté de conférer aux apprenants des documents personnalisés, individualisés et aisément modulables afin de consolider l'autonomie des élèves s'ajoutent à la liste des arguments en faveur de l'usage des TICE.

L'usage des nouvelles technologies est fondamental dans le domaine de l'éducation dans la mesure où ces dernières permettent de transmettre les documents et les connaissances aux apprenants de façon moins classique. Par conséquent, l'usage de l'informatique permet de motiver les apprenants à l'apprentissage et d'attirer leur attention plus facilement, en particulier celle des débutants. Il semble évident que l'usage des nouvelles technologies est préférable dans le sens où ces dernières évitent aux apprenants de s'ennuyer rapidement, les maintiennent en alerte et entretiennent leur motivation.

[53] Lebrun, M., « Les tensions et débats dans l'enseignement du français au Québec » in : *Le français aujourd'hui*, n°156, 2007, p.87-93.

De véritables différences entre l'apprentissage via des moyens d'apprentissage classique et via les nouvelles technologies ont été constatées[54].

Bien que la problématique de l'introduction des TIC dans le domaine de l'éducation ne soit pas récente, les résultats des différentes politiques visant à introduire l'informatique à l'école ne sont pas à la hauteur des attentes. Effectivement, grâce à la démocratisation d'internet et des supports multimédia, de nouveaux défis pour l'usage des TIC à des fins éducatives se posent.

Les motivations officielles concernant l'introduction des TICE en appellent à trois principes fondateurs. Tout d'abord, il s'agit de l'exigence d'adapter le système éducatif aux contraintes sans cesse mouvantes de la société en assurant que les apprenants acquièrent des compétences technologiques. Il est également question de répondre efficacement à l'accroissement des connaissances et de leur accès. Enfin, cela relève aussi de l'espoir de constater que les TICE impliquent des modifications du processus éducatif en parallèle avec une approche socioconstructiviste de l'enseignement.

De nos jours, les TIC mettent nombre d'outils à disposition des enseignants permettant à ceux-ci de créer leur propre matériel pédagogique. Grâce à l'informatique, de multiples supports éducatifs peuvent être numérisés. C'est ainsi que de nombreux pays louent l'usage de l'informatique à des fins éducatives.

L'ordinateur permet aux enseignants de préparer et d'élaborer leurs cours différemment ce qui fait significativement évoluer les méthodes conventionnelles d'enseignement tel que l'historique tableau noir. Grâce à l'informatique et l'usage du projecteur, les cours encouragent l'interaction et l'échange ce qui aide considérablement les apprenants à acquérir la leçon.

2.1.4 L'intégration des TICE dans l'enseignement des langues

Il est naturel chez l'humain de vouloir améliorer la communication grâce à des outils facilitant la compréhension et réduisant les délais d'échanges afin de facilité la vie de tous les jours.

[54] D'après le rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique, « Réussir l'école numérique », 2010, p. 177. URL : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf consulté le 28 mai 2017

Désormais, les TIC sont complètement intégrées au quotidien. L'enseignement, et en particulier celui des langues, est directement relié à l'usage de ces technologies et de leurs outils dans les pratiques éducatives :

> Dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère nous ne pouvons pas ignorer le rôle des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE). Il s'agira donc de les intégrer dans les différents contextes (auto-apprentissage, enseignement à distance, la salle multimédia ou la classe traditionnelle) et comprendre ainsi leurs limites et leurs potentialités.[55]

De grandes inventions comme celles de l'écriture ou de l'imprimerie, ont inauguré de grandes ères de civilisation lors de l'Antiquité ou au Moyen-âge. De nos jours, les différentes cultures nées de l'écriture, dite du code alphabétique, de l'imprimerie (selon le code typographique), ou du numérique (code médiatique) ont initié des modes de communication radicalement nouveaux améliorant quantitativement mais également qualitativement la teneur des échanges tout en accélérant le transfert, augmentant de façon exponentielle le nombre d'interlocuteurs et permettant un stockage sans précédent.

De toute évidence, l'ensemble de ces innovations a des effets importants sur la quantité des savoirs transmis aux apprenants, notamment pour ce qui relève du développement des technologies informatiques. Il est impensable de nos jours de maîtriser l'ensemble d'un sujet, il est donc indispensable de développer des compétences nouvelles.

Dans la mesure où les informations sont très faciles d'accès aujourd'hui et où la libre expression est de mise sur internet, les apprenants sont acteurs de la connaissance et peuvent la diffuser sur toute la toile. Legros et Crinon expliquent cette utilisation largement répandue :

> L'apprentissage des langues vivantes est l'un des domaines auquel on a le plus et le plus tôt cherché à appliquer l'outil informatique. Cela s'explique sans doute à la fois par la croissance exponentielle de la demande sociale d'apprentissage des langues et par une certaine

[55] Tomé, M. « Enseignement du FLE et Nouvelles technologies » VI Congrès International de Linguistique Française Table ronde 3, Université de Grenade, 2003. URL : http://fle.unileon.es/EnseignementFLE_NTIC_TableRonde3_UnivGrenade2003.pdf

> tradition d'autodidaxie dans ce domaine ; une autre raison moins positive pourrait être que la vision de l'apprentissage des langues, jusque vers la fin des années soixante-dix, était très béhavioriste et s'accommodait donc bien des applications de type « drill and practice » (exercices structuraux) que l'on réalisait au début de l'informatique éducative[56].

Un enseignement intégrant les TIC respecte les recommandations suggérées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Dans le cadre de l'enseignement des langues, les TIC intensifient le traitement de l'information et des échanges communicationnels. En effet, les TIC approfondissent et rendent plus plaisants les apports réalisés dans le cadre d'un enseignement classique, tels que les exercices autocorrectifs structuraux effectués en ligne, tout en enrichissant les interactions et échanges. Ces nouvelles technologies sont positives en matière d'acquisition de compétences grâce au recours à des exercices numériques et interactifs. Surtout, elles permettent de s'exercer à distance tel que mis en évidence par les réseaux sociaux[57].

Le CECRL recommande fortement l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ainsi, il conscientise les principaux acteurs de l'enseignement ou de l'apprentissage et les encourage à maîtriser la multiplicité des tâches et leur lien intime avec la situation d'apprentissage dans laquelle elles s'inscrivent.

L'intégration des TIC impacte l'ensemble des espaces et agents impliqués dans le processus d'apprentissage et d'enseignement de la langue étrangère, à savoir l'autonomie de l'apprenant, les représentations sur le processus d'apprentissage en tant que tel, l'exercice à la communication, les stratégies de communication, la coopération, l'identité, les échanges, les compétences, l'évaluation, etc.

2.1.5 Les intérêts des TICE pour l'enseignement de langues

Les TICE se révèlent être des outils efficaces pour diversifier la teneur de l'enseignement et représenter un lien entre l'apprenant et l'enseignant. Cet échange entre enseignant et apprenant est susceptible de constituer une motivation supplémentaire pour réaliser une tâche.

---

[56] Legros D. et Crinon J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Edition Armand Colin, Paris, 2002, p.129.

[57] Rapport de Jean-Michel Fourgous, déjà cité.

Enfin, l'interaction, en maintenant la motivation de l'apprenant, encourage son autonomie et influence son apprentissage.

L'enseignement des langues est l'un des premiers domaines dans lesquels l'outil informatique s'est révélé utile. Cette tendance peut s'expliquer par l'exigence sans cesse croissante d'apprentissage des langues et par la prépondérance de l'autodidactie. Enfin, cela peut s'expliquer par la prégnance du béhaviorisme dans les années soixante-dix lors de l'émergence de l'apprentissage des langues, notamment via des exercices structuraux qui prévalaient au début de l'ère de l'informatique pédagogique.

Dans une considération pédagogique, l'intégration des TICE dans l'apprentissage des langues permet à l'apprenant d'avoir recours à de multiples supports et ressources authentiques c'est-à-dire la langue et la culture véritables.

De même, les TICE permettent à l'apprenant de prendre en main son propre apprentissage et d'utiliser les TICE en tant que ressources complémentaires pour une acquisition renforcée. L'emploi répété de l'informatique et d'internet améliorent par ailleurs considérablement la qualité de ses productions écrites/orales et de ses réflexions, ainsi qu'un gain non négligeable en autonomie.[58]

Les TICE et l'usage d'internet notamment permet une pratique de la langue qui diffère de celle prévalant en classe, d'élargir les horizons et de s'approprier la langue.

Par la mise en contexte de la langue dans un processus d'apprentissage culturel via de nombreux sites et ressources, la langue retrouve son rôle communicationnel vecteur d'informations. L'objectif n'est donc plus de connaître et apprendre la langue pour la maîtriser mais pour l'ouverture que celle-ci permet à la découverte d'une autre culture, pour la communication qu'elle permet d'engager qui est, en réalité, le but ultime de tout apprentissage langagier.

2.2 Présentation des différents outils

2.2.1 Le Multimédia

Le terme « multimédia » convoque plusieurs significations.

[58] Gueley, E. « Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques », in : *Les cahiers de l'Asdie*, Oct 2007, p.113-122. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00570347/document

Alors que le préfixe « multi » appelle à la multiplicité, le suffixe « média » renvoie aux moyens. Par conséquent, le multimédia rassemble sur un même support des connaissances à la fois textuelles, visuelles ou sonores. Legros et Crinon définissent le multimédia come désignant *« tout produit fondé sur la numérisation des textes, des images ou des sons »*[59]. Dès lors, est multimédia tout support pédagogique mêlant son, texte et images à des fins éducatives.

Les industries des TIC développent et produisent des outils qui facilitent amplement l'accès à l'information et la combinent aux dernières innovations en matière de modernité et de communication transfrontalière. Ces dispositifs informatiques complètent de façon tout à fait moderne et satisfaisante les apprentissages dispensés dans les établissements scolaires.

Il serait toutefois exagéré de qualifier l'innovation technologique des moyens d'apprentissage d'incursion du multimédia dans les écoles. En effet, il est plus judicieux de remarquer que de plus en plus d'établissements s'équipent en matériel et ressources informatiques. De même, il faut veiller à ce que cette incursion ne dérive pas en intrusion du multimédia et donc veiller à ce que l'intégration de ces nouvelles technologies dans le champ éducatif donne lieu à une discussion et une réflexion sur la pédagogie active :

> Les outils technologiques utilisés dans le cadre d'un enseignement traditionnel n'ont pas apporté les bénéfices escomptés au niveau de la qualité des apprentissages, ils mettent par contre clairement en évidence le fait que ces bénéfices sont visibles et quantifiables dans le cadre des nouvelles pédagogies de type constructiviste, parmi lesquelles on citera :
>
> -l'apprentissage par résolution de problèmes, et son éclairage sur les tâches et les situations d'enseignement ;
>
> -l'apprentissage coopératif, et l'accent mis sur les formes collaboratives de l'apprentissage et de l'enseignement ;
>
> -la pédagogie du projet, pour le développement complet de la personne de l'apprenant[60].

[59] Legros D. et Crinon J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*. *Op.cit*, p.129.
[60] Knoerr, H., « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne », in : *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV N° 2, 2005, p.53-73.

Ces supports modernes et récents mis à la disposition de l'enseignement semblent à même de dresser un pont entre les ambitions pédagogiques et la réalité du terrain en favorisant la concrétisation d'un certain nombre de facteurs propices à la réussite : apprentissage individuel, multitude des ressources et supports multimédia, l'authenticité de la communication via Internet etc. Le multimédia donne également la possibilité de travailler sur des supports logiciels ou autres au design soigné et esthétique compte tenu de la diversité des sources qu'il rassemble. Le recours à l'informatique est donc aussi assimilé comme un recours à la modernité ce qui ne manque pas d'attirer la curiosité des apprenants. L'ensemble de ces éléments permet d'allier efficacité et motivation.

2.2.2 Multimédia et didactique du FLE

L'usage du multimédia dans des situations d'apprentissage représente la pierre angulaire d'un apprentissage réussi. L'introduction du multimédia dans l'enseignement du FLE doit pouvoir déboucher sur un apprentissage réussi du français. C'est ainsi que la grande majorité des établissements scolaires sont équipées d'une salle multimédia.

Il n'est plus à démontrer aujourd'hui que l'introduction du multimédia et d'internet au sein des classes de langue est non seulement souhaitable mais évident. Peu d'opportunités s'offrent aux apprenants pour pratiquer la langue à l'oral pendant les heures de classe. Dans ce contexte, il est plus que nécessaire d'avoir recours au multimédia et à internet pour progresser et s'exercer. Micheline Herino et Jean-Yves Petitgirard insistent sur cette dimension :

> L'évolution des matériels est telle qu'à l'heure actuelle il est tout à fait possible d'envisager l'apprentissage d'une langue par l'intermédiaire des multimédia. […] il devient possible de faire travailler dans des bonnes conditions la compréhension auditive et la production orale grâce à l'ordinateur et à ses accessoires[61]. .

Les TICE représentent dans une certaine mesure, l'outil éducatif idéal. En effet, celles-ci permettent à l'apprenant d'apprendre dans un contexte graphique soigné, de mieux assimiler les connaissances et de soumettre ses productions en ligne sous toutes les formes. Ainsi, il ne

[61] Herino, M. et Petitgirard, J-Y., *Langues et multimédia: De la réflexion à la pratique*, Canopé - CRDP de Grenoble, 2002, p.69.

relève donc que du rôle de l'enseignant d'élaborer des activités et des exercices permettant un apprentissage ludique et récréatif qui maintiendra en alerte la motivation de l'apprenant.

2.2.3 Les avantages de l'utilisation du multimédia

Pour l'enseignant-tuteur

L'enseignant peut tirer profit du multimédia pour synthétiser les données transmises en classe tout en diversifiant les activités proposées. Il peut ainsi encourager les apprenants à rechercher des informations précises sur internet pour effectuer un exercice. L'enseignant joue donc un rôle doublement important : il s'assure à la fois que les apprenants sachent se servir des nouvelles technologies à leur disposition mais aussi que ceux-ci acquièrent les connaissances visées en langue. Le multimédia exige également que l'enseignant modifie en profondeur ses méthodes d'enseignement et scénarise des cours, élabore des projets pédagogiques, corrige des exercices en ligne, réponde aux courriels, anime des forums, donne des devoirs à distance, etc.

Ainsi, l'enseignant devient tour à tour modérateur, facilitateur, ou animateur de l'apprentissage tout en conservant son rôle de pédagogue et de correcteur déployant ses efforts pour susciter l'intérêt et la motivation de ses apprenants.

Pour l'apprenant

Divers éléments propres à l'usage des nouvelle technologies et du multimédia sont susceptibles de piquer la curiosité des apprenants. L'accessibilité, l'intérêt pour la nouveauté, l'échange et les multiples dimensions ludiques suscitent créativité et motivation chez les apprenants. Les possibilités étant quasiment infinies, l'apprenant peut aborder son apprentissage par l'intermédiaire d'exercices classiques de compréhension ou de production oraux ou écrits de diverses manières. Ainsi, l'écoute de chansons, de dialogues, ou le visionnage de vidéos, voire l'utilisation de réseaux peut faire progresser les apprenants et les amener à échanger avec leurs pairs.

2.3 L'internet

L'éducation, bien évidemment, n'échappe pas à la fulgurante propagation des TIC. Il n'est donc rien de surprenant à ce que ces nouvelles technologies aient attiré l'attention des autorités politiques, éducatives ou des spécialistes et autres pédagogues.

Internet concentre une bonne part des attentes en matière de technologie à visée pédagogique. Le web et les infinies ressources qu'il semble proposer permet un panel d'activités d'apprentissage très large allant de l'accès facilité à l'information au partage des connaissances, ou à la coopération élargie entre apprenants et experts. Internet peut affranchir les contraintes matérielles du système éducatif pour l'apprentissage.

Il n'est donc pas étonnant que certains aient vu en l'Internet le moyen de réduire de façon considérable la pauvreté, les inégalités sociales, les écarts scolaires et voir en celui-ci un outil de développement.

Internet n'est autre que l'immense mise en réseau d'ordinateurs à l'échelle mondiale dont le but est de partager, échanger, communiquer :

> Internet est un ensemble de réseaux d'ordinateurs répartis dans le monde entier et connectés entre eux. On parle également d'Internet comme étant le réseau des réseaux. Un réseau informatique est un ensemble d'ordinateurs reliés entre eux par un câblage afin de permettre aux utilisateurs de ces ordinateurs de :
>
> -partager des matériels, des logiciels et surtout des informations,
>
> -communiquer.[62]

Du point de vue des ingénieurs et informaticiens,

> Le réseau Internet est un ensemble d'ordinateurs interconnectés, permettant l'échange d'informations. Ces informations sont accessibles grâce à des protocoles de communication Internet (HTTP, FTP, SMTP, NNTP)[63].

A ses débuts, le réseau Internet avait été conçu par l'armée américaine et utilisé par les gouvernements et les universités d'Amérique du Nord[64]. Cependant, depuis la démocratisation d'Internet au milieu des années quatre-vingt-dix, de plus en plus d'individus ont accès à cette invention majeure de ce siècle. C'est ainsi que, de nos jours, des individus, des entreprises, des établissements scolaires, etc. comptent parmi autant d'utilisateurs.

---

[62] Le Rouzic, D., *Introduire Internet dans ses pratiques pédagogiques*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997, p.7.
[63] URL : http://www.dicodunet.com/definitions/internet/reseau-internet.htm consulté le 13.12.2020.
[64] URL : https://www.tuteurs.ens.fr/internet/histoire.html consulté le 13.12.2020.

Internet est un réseau public, ce qui signifie, qu'en soi, il n'appartient à personne en particulier. Quelques organisations possèdent certaines zones du réseau mais aucun pouvoir central n'en a le contrôle exclusif. Les diverses parties d'Internet sont reliées entre elles dans un objectif de collaboration et de coopération et partageant des normes communes[65].

Les six dernières décennies ont révolutionné le monde de l'informatique. Désormais, Internet occupe une place prépondérante dans l'industrie civile autant que militaire. Une telle évolution s'est effectuée en parallèle des innovations matérielles ininterrompues. De toute évidence, une étape cruciale a été franchie avec la création de ce réseau qui a permis de relier les utilisateurs entre eux ce qui leur permet aujourd'hui de partager et d'échanger des documents, des archives, des programmes et autres logiciels, voire des applications.

L'utilisation de ce réseau planétaire est devenu indispensable pour les entreprises, et ce, dès les années quatre-vingt-dix, notamment grâce à la vitesse d'accessibilité à l'information que cette nouvelle technologie permettait. Avec plus de trois cent millions de personnes qui utilisent internet régulièrement, dont soixante-quinze millions pour l'envoi de courriels. En 2016, on estime que plus de 3.4 milliards d'individus utilisent internet.[66]

Il semble donc indéniable que cette révolution numérique qui implique le système éducatif et les programmes scolaires nécessitent une refonte totale en vue d'inclure ces changements structurels dans leur contenu et d'adapter les méthodes d'enseignement à ces mutations technologiques mondiales.

Ainsi, tous les pays en mesure de s'adapter à cette révolution majeure doivent réévaluer leur système éducatif afin que celui-ci intègre les changements liés à l'avènement des technologies d'information et communication.

2.4 L'enseignement assisté par ordinateur (EAO)

L'enseignement assisté par ordinateur (EAO) est un programme éducatif destiné à l'enseignement[67], selon (JANITZA, 2003 : 275)

L'EAO est l'une des multiples façons d'adapter l'enseignement à l'usage de l'informatique dans le domaine de l'éducation. Il est également possible de retrouver les appellations

---

[65] Internet Explorer 8 [Texte imprimé], Éd. ENI, collection Repère, cop. 2009, p.8, France.

[66] Source : journal du Net, « Nombre d'internautes dans le monde », 2016, consulté le 29 mai 2017 : http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/1071539-nombre-d-internautes-dans-le-monde/

[67] Janitza, Jean (dir.). *Babel en éducation : Linguistique allemande et didactique des langues*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2003. URL : <http://books.openedition.org/psn/6344>

suivantes : Etudes Assistées par Ordinateur, Etudes Améliorées par Ordinateur, Formation Assistée par Ordinateur ou Enseignement Géré par Ordinateur.

L'EAO s'est considérablement propagé dès la fin des années quatre-vingt-dix, ce qui a permis le développement de nouvelles pratiques pédagogiques. Quelques innovations technologiques récentes, dont fait partie Internet, encouragent l'EAO via l'accumulation de connaissances, l'échange de ressources, et l'accessibilité des contenus. Internet permet d'avoir accès à de nombreux sites, que ceux-ci soient l'œuvre et la propriété d'une personne qui, à titre individuel, diffuse son savoir sur un thème ciblé, ou à de véritables universités virtuelles à l'exemple de l'université tunisienne (http://www.uvt.rnu.tn/), l'université libre de Bruxelles (https://uv.ulb.ac.be/login2/index.php) et l'université canadienne (http://www.cvu-uvc.ca/englishFR.html) où des milliers de cours sont consultables en ligne.

Des équipements inédits voient le jour, tels que le cartable électronique sous forme d'une tablette numérique. Un tel outil permet d'effectuer des exercices, d'avoir accès aux cours ou de visionner des contenus multimédia. Le double avantage de cette technologie est qu'elle permet à l'apprenant d'accéder à un ensemble d'informations tout en allégeant fortement la charge du cartable.

L'EAO s'appuie également sur l'utilisation de logiciels comme Topclass, Lotus Learning Space et Cose qui met en relation les enseignants et les apprenants, leur permettant de s'échanger et de partager des contenus, d'effectuer des évaluations et de les adapter au niveau de progression des apprenants.

Des exercices sur base de questions-réponses et des guides d'initiation sont désormais intégrés dans les programmes d'EAO, ce qui permet d'évaluer la compréhension de l'apprenant qui apprend de façon individuelle et à son rythme. Les programmes d'EAO sont spécifiquement adaptés à l'enseignement des opérations arithmétiques élémentaires de par les exercices pratiques réalisés par l'informatique. De manière générale, de nombreuses matières peuvent bénéficier d'un tel programme : mathématiques, histoire, langues étrangères, physique-chimie etc.

CHAPITRE 3. TICE et production, compréhension orales

La partie précédente a permis de présenter l'actuelle avancée des recherches théoriques et méthodologiques relatives à l'usage des TICE. Ce chapitre s'efforcera de se concentrer sur les apports significatifs des TICE dans la pédagogie des langues étrangères, notamment en matière de compréhension et de production orale. Il faut de nouveau souligner que la contribution majeure des nouvelles technologies est l'accès à des savoirs au travers d'informations mise à disposition des apprenants, sans toutefois négliger le rôle de l'enseignant

Il s'agit donc ici d'analyser dans quelle mesure les TICE améliorent la compréhension et la production à l'oral conformément à deux approches : un traitement des informations multimédia favorisé par un environnement de travail adéquat, et des nouvelles technologies offrant de larges possibilités de communication.

3.1 L'intégration des TICE pour l'entraînement à la compréhension de l'oral

L'entrée des TICE dans l'apprentissage des langues est au cœur des débats pédagogiques. L'usage de ces nouvelles technologies éveille à la fois l'enthousiasme des équipes éducatives et leur méfiance, voire leur rejet lorsque ces dernières peinent à en comprendre les enjeux. Nicolas Guichon en 2012[68] a ainsi montré que seuls 32.3%[69] des enseignants en langues ont recours aux TICE emploient les TICE régulièrement en classe, et ce, malgré le fait qu'une majorité écrasante de professeurs estime que les TICE représentent une contribution positive à l'enseignement des langues[70]. Dans la mesure où l'on constate des résultats insatisfaisants des apprenants en français, notamment en compréhension orale. Par conséquent, il est judicieux de réfléchir à un moyen d'intégrer les technologies utilisées quotidiennement par ces apprenants (ordinateur, internet, tablettes numériques ou questionnaires en ligne) pour améliorer la compréhension orale des apprenants en langue. Il serait en effet intéressant de réfléchir à des stratégies visant à développer l'emploi de ces outils et aussi la façon de les utiliser dans le cadre de l'apprentissage.

---

[68] Guichon Nicolas. « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », in: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 19, 2012, p.157-187.

[69] Une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 1300 élèves sur les utilisations personnelles et scolaires des TIC d'élèves de Première inscrits dans des lycées généraux français et 13 entretiens compréhensifs ont porté sur les utilisations des ressources numériques.

[70] Alluin, F., *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée: éléments d'usages et enjeux*, Les dossiers de la DEPP, Ministère de l'Education Nationale, Paris, 2010.

3.1.1 Le processus et les difficultés de compréhension orale de l'apprenant en FLE

Le schéma classique de processus ascendants c'est-à-dire partant de la mémorisation du son et comptant le temps que l'apprenant mobilise ses connaissances anciennes pour proposer un sens, n'est pas en phase avec les recherches et expériences vécues au quotidien. En effet, comment saisir le sens de phrases que l'on ne comprend que partiellement ? Comment expliquer avoir compris un message à l'aide de mots connus quand ce message n'évoque rien de semblable ?

La compréhension orale d'une langue est un processus compliqué qui appelle à diverses stratégies liées à la cognition. Pour achever sa compréhension, l'apprenant doit établir une connexion entre ce qu'il entend et un possible sens donnant lieu à des interactions entre plusieurs niveaux cognitifs. L'apprenant s'inspire donc à la fois de ce qu'il a mémorisé à long terme ou à court terme afin de mettre du sens sur ce qu'il entend. Ainsi, il relève de la mémoire de travail de retenir les phonèmes pour leur donner une fonction distinctive, ce qui exige un fort travail de concentration.

Dès lors, il s'agit d'interpréter ce qui est entendu et de tenter de lui attribuer une signification. Simultanément, l'apprenant utilise des inférences, pour la plupart du temps inconscientes, pour combler les informations manquantes. Si les informations transmises sont trop nombreuses, elles peinent à être mémorisées par la mémoire à court terme et les schémas sonores ne s'impriment pas. De cette façon, la mémoire de travail se trouve dans l'incapacité de fonctionner pleinement, aucune connexion n'est réellement possible et aucun lien avec des connaissances antérieures n'est établi[71]. De fait, il n'est donc rien de surprenant que le haut débit de parole soit le premier obstacle à une bonne compréhension orale pour les apprenants qui ne parviennent pas à gérer le flot d'informations à traiter et dont la mémoire de travail apparait très vite saturée.

Au-delà de cette difficulté qui est à l'origine de nombreuses situations de stress chez les apprenants, s'ajoutent d'autres problématiques. C'est l'exemple notamment de mauvaises conditions matérielles qui altèrent la bonne écoute des fichiers audio. De la même façon, les structures de phrase peu prévisibles propres à l'échange oral et contenant des hésitations, des incises, des reformulations et autres reprises, ou des ellipses, représentent autant de difficultés pour les auditeurs non expérimentés. Les mécanismes cognitifs à l'œuvre sont nombreux.

[71] Cornaire, C., *La compréhension orale*, CLE International, Paris, 1998.

Ainsi, il est question de segmenter le discours, d'émettre et valider ou non des hypothèses sémantiques, de mobiliser une quantité non négligeable de connaissances linguistiques. L'apprenant en FLE qui ne possède pas de grammaire de l'oral selon l'expression d'Huart (2010 : 6) fait face à de nombreuses difficultés : contrairement à l'anglais qui possède des accents de mot et de phrase, l'auditeur francophone qui est habitué à l'appui sur les dernières syllabes éprouve quelques difficultés à percevoir ces nuances[72].

Il convient dès lors de s'interroger sur les potentialités des TICE pour remédier à ces difficultés couramment rencontrées par les apprenants. Pour ce faire, il sera judicieux de se pencher sur les quelques outils les plus fréquemment employés dans les salles de cours de langue.

3.1.2 Plus-values pédagogiques de TICE pour la compréhension orale

A présent, les outils les plus couramment employés pour exercer la compréhension orale en classe sont l'informatique et les baladeurs numériques. Ainsi, le travail de compréhension consiste surtout à écouter un fichier sonore individuellement sur un lecteur multimédia ou sur un baladeur. Il s'agira ensuite pour l'apprenant d'en faire la synthèse ou de répondre à un questionnaire qui peut prendre diverses formes, à savoir sur ordinateur, en ligne ou sur papier. Néanmoins, l'importante progression des tablettes tactiles suggère que celles-ci remplaceront indéniablement les baladeurs et autres salles multimédia sans pour autant transformer les tâches demandées.

Le travail individuel réquisitionné par l'émergence de ces outils est fréquemment reconnu comme un avantage dans la mesure où cela permet à chaque apprenant de travailler au rythme qui lui convient. Cela peut, à terme, accroître la confiance en soi et annihiler toute situation générant du stress inhérent au flux du fichier sonore sur lequel il n'est pas possible d'agir lorsque celui-ci est dirigé par l'enseignant. Un travail individuel améliore également considérablement les capacités de concentration nécessaire à une bonne compréhension. Diminuer la vitesse de lecture d'un fichier n'est pas concluant[73], mais la possibilité de mettre sur « pause », de travailler selon ses capacités, de faire des erreurs ouvrant la possibilité de se

[72] Bosworth Gerôme, S., « Mission Impossible ? Understanding English with French Ears » in : *Le journal de TESOL France*, vol. 8, 2001.
[73] Terrier, L., « Vers un entraînement à la compréhension de l'anglais oral » in : *Études en Didactique des Langues*, vol. 19, 2012, p. 99- 119.

corriger et de recommencer est indéniablement bénéfique pour l'apprenant, en particulier si ce dernier est novice[74].

En outre, étant donné que de nombreux obstacles émergent d'une mémoire de travail ultra saturée pendant l'exercice de compréhension orale, il est possible de creuser des pistes afin d'aider la mémorisation. De cette façon, permettre à l'utilisateur de mettre le fichier sur « pause » ou de le rembobiner afin de réécouter la portion de phrase posant problème est susceptible de pallier les carences relatives à la « boucle phonologique »[75]. L'utilisation de l'informatique et d'un baladeur permet de progresser par niveaux par l'écoute d'exercices dont la difficulté va croissante, l'apprenant s'entraînera à décoder de façon plus automatique ce qui accroîtra ses compétences en grammaire de l'oral. Elaborer un tel projet de progression peut aider considérablement l'apprenant à dompter son attention et ainsi réduire la charge cognitive.

L'utilisation régulière de logiciels ou de matériel interactif peut permettre à l'apprenant en difficulté de regagner confiance en soi et motivation et déboucher sur une meilleure estime de lui indispensable à tout apprentissage. La compréhension exige une mémorisation et une connexion des éléments énoncés. Partant de là, il serait intéressant d'élaborer un logiciel qui soutiendrait ce travail de mémorisation en balisant la compréhension d'éléments que l'apprenant aurait déjà identifiés, incluant par exemple des indications visuelles ou textuelles encourageant l'apprenant à en dégager du sens.

3.1.3 Limites des outils TIC pour l'entraînement à la compréhension de l'oral

Les chercheurs Eugénie Duthoit, Stéphanie Mailles-Viard Metz, Chrysta Pélissier insistent cependant sur le fait qu'individualisation n'est pas synonyme de personnalisation de l'enseignement[76]. Effectivement, la classe doit être appréhendée comme un système dans lequel l'apprenant ne peut être considéré de façon individuelle et il est nécessaire d'encourager les échanges entre les apprenants et l'enseignant. Inversement, envisager l'enseignement de façon individuelle reviendrait à ne pas tenir compte des interactions indispensables à une construction du savoir dans une perspective socioconstructiviste. En effet, la simple diffusion d'informations en ligne ne certifie en aucun cas que celles-ci seront assimilées. De la même façon, soumettre l'apprenant à plusieurs écoutes de fichiers audio sur

[74] Tricot, A., *Apprentissages et documents numériques*, Editions Belin Sup, Paris, 2007.

[75] Baddeley, A.D., *Working memory*, Oxford University Press, 1986.

[76] Duthoit, E., Mailles-Viard Metz, St., Pélissier, Ch., « Processus d'aide en contexte d'apprentissage : une adaptation pour individualiser et personnaliser ». *Revue STICEF*, Vol. 19, 2012. P.1-12. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00786645/document

ordinateur ou baladeur n'est pas suffisant pour perfectionner la compréhension orale. C'est pourquoi les documents bruts qui ne font pas l'objet d'une didactisation et transmis aux apprenants afin que ceux-ci s'exercent sur un Environnement Numérique de Travail (ENT) s'avèrent surtout avantager les apprenants possédant déjà des connaissances dans la langue étudiée. Ceci a notamment été constaté par Roussel[77] (2008) sur des élèves de seconde et des étudiants qui réglaient eux-mêmes leur écoute sur baladeur mettant en évidence des stratégies d'apprentissage arbitraires et peu concluantes pour les apprenants les plus novices. Par conséquent, il en ressort que bien que le travail autogéré sur baladeur bénéficie globalement à tout le corpus, les écarts entre apprenants avancés et apprenants novices persistent.

Outre le flux élevé d'informations à traiter en oral, d'autres difficultés semblent émerger. Ainsi, lors de la diffusion de supports vidéo en compréhension orale, le nombre d'informations, à la fois audio et visuelles, encombrent davantage la charge cognitive. Sur ordinateur, la contrainte existe également dans la mesure où employer la souris pour répondre aux questions, gérer son écoute personnelle et rembobiner le baladeur, ou avoir recours à Internet sont autant d'actions à maîtriser qui alourdissent la charge cognitive et encombrent les apprenants novices qui ne savent pas déjà se servir de ces outils.

On rencontre alors les premières limites de l'usage de ces nouveaux outils aux potentialités pourtant prometteuses : bien que ces nouvelles technologies offrent de larges opportunités pour l'apprenant au cours de son apprentissage, elles ne sont toutefois que moyennement efficaces pour les apprenants qui ne maîtrisent pas les stratégies et qui ne sollicitent pas d'aide. Il semble donc indispensable de développer des compétences métacognitives afin que chaque apprenant puisse prendre en main sa compréhension orale à l'aide d'outils le rendant complètement autonome. Les stratégies métacognitives nécessaires à une bonne compréhension orale ont été développées par plusieurs auteurs. Dans le cadre de cette étude, il s'agira de se concentrer sur les travaux de Vandergrift et de Goh[78] afin de dégager des stratégies métacognitives que sont les activités de planification avant l'écoute, de contrôle pendant l'écoute, puis enfin d'évaluation ayant lieu après l'écoute.

[77] Roussel, St., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., Tricot, A., « Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde », Alsic [En ligne], Vol. 11, n° 2, 2008. URL : http://alsic.revues.org/413 Consulté le 15 février 2016.

[78] Vandergrift, L.; Goh, Ch. C. M.; Mareschal, C. J.; Tafaghodtari, M. H., « The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire : Development and Validation », in : Language Learning, vol. 56, issue 3, 2006.

3.2 Les stratégies pédagogiques pour l'entraînement à la compréhension orale

Le Guide pratique de la baladodiffusion[79] édité en 2010 sur lequel s'appuie le Ministère de l'Education Nationale français pour élaborer ses stratégies concernant la compréhension orale et les technologies liées à la pédagogie n'évoque pas les plans requis pour améliorer la compréhension orale, notamment dans les situations où les apprenants doivent utiliser le baladeur en autonomie.

Ce guide stipule que :

> la baladodiffusion permet d'accroître l'exposition des élèves à la langue étrangère par un contact régulier et accru avec les documents authentiques (…) les élèves y trouvent une motivation supplémentaire et une possibilité précieuse d'individualiser leur activité en travaillant à leur rythme (…) le professeur y voit également le moyen de réaliser un entraînement sélectif selon les activités langagières.

De même, un extrait traitant de l'autonomie, il est fait état que : « en compréhension auditive, les élèves peuvent travailler en autonomie en gérant les pauses et les retours » ; puis un autre : « L'élève peut travailler à son rythme, dans et en dehors de la classe ». A partir de ces extraits, il est possible de conclure que l'autonomie est constatée dès que l'apprenant utilise le baladeur seul mais aucune piste n'est donnée pour concrétiser cette autonomie.

Le guide semble aborder la contribution de la recherche dans le but d'apporter une réponse à une question récurrente dans la communauté éducative : quels apprenants en bénéficieront le plus ? A cette question, la réponse est :

> Quel que soit le niveau des élèves, ce mode de travail peut être bénéfique. Cependant une étude récente a montré que comme tous les outils TICE, la baladodiffusion ne comblera pas seule le fossé qui existe entre certains, mais

[79] URL : https://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/archives/2010/guide-pratique-de-la-baladodiffusion-langues consulté le 15.12.2020.

> toute opportunité de faire progresser la totalité des élèves doit être utilisée.[80]

L'étude à laquelle il est fait référence semble être celle menée par Roussel (2008)[81]. Néanmoins, aucune certitude n'est apportée ce qui ne manque pas d'affaiblir les conclusions de ce guide qui, bien que majeures, démontrent que si un travail de fond n'est pas mené sur les stratégies précises à adopter, le fossé entre apprenants novices et expérimentés ne cessera de se creuser.

Il convient également de s'interroger sur la capacité de ce guide à faire prendre conscience que l'exercice en compréhension orale est aussi un exercice d'élaboration de stratégies. Ainsi, d'une part, dans la sous-partie intitulée *Quel travail puis-je donner à faire à la maison ?,* le guide suggère de ne pas examiner les apprenants mais plutôt de les amener à s'exercer à l'aide d'une fiche d'écoute intitulée *Le repérage d'expressions ou de mots dans un discours et la réécoute d'un fichier étudié en classe*, dans la mesure où « il est préférable de réserver les questionnaires à choix multiples et les questionnaires avec réponse vrai / faux pour les évaluations ». Néanmoins, d'autre part, les vidéos mises à disposition par le Ministère vont dans le sens d'une méthode évaluative préconisant que les apprenants remplissent des grilles ou apportent des réponses à des questionnaires ouverts ou à choix multiple après l'écoute d'un fichier, laissant entrevoir le choix d'une méthode évaluative plutôt que d'exercice.

Dans l'onglet « Que dit la recherche » du site de l'Agence des usages TICE découlant directement du Ministère de l'Education Nationale français, il est fait mention d'un article de Mônica Macedo-Rouet, 2010[82] qui revient sur les conclusions tirées dans l'étude de Roussel[83] (2008) dans lequel l'auteur préconise :

> en compréhension orale, privilégier l'écoute autorégulée, tout en orientant les élèves sur les stratégies d'écoute, afin d'éviter que certains élèves n'utilisent systématiquement des stratégies trop coûteuses et peu efficaces (par exemple, les pauses très fréquentes.

---

[80] *Ibid.*

[81] Roussel, St., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., Tricot, A., « Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde », art. déjà cité.

[82] Macedo-Rouet, M., « Apports de la baladodiffusion pour l'apprentissage des langues Site Web de l'Agence des Usages des TICE » En ligne : http://www.agence-usages-tice.education.fr

[83] Roussel, St., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., Tricot, A., « Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde », art. déjà cité.

Cependant, en dépit d'une analyse fine sur le temps de pause, un approfondissement de ces stratégies appelées « coûteuses » n'est pas proposé.

Toutefois, malgré une consultation minutieuse des sites ministériels, aucune référence à des parcours incluant les stratégies d'entraînement pour faciliter la compréhension orale n'a pu être trouvée. Ainsi, tout enseignant qui souhaite s'informer sur ce sujet devra développer lui-même les solutions.

Le programme d'enseignement des langues issu du Ministère de l'Éducation nationale préconise d'« utiliser les indices extralinguistiques, s'appuyer sur la situation d'énonciation, déduire un sentiment, reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs, s'appuyer sur des indices culturels »[84]. Un autre passage énonce : « repérer des champs lexicaux, se concentrer pour mémoriser à court terme, repérer des articulations logiques du discours, déduire le sens des mots inconnus à partir du contexte »[85]. Cependant, la notion de stratégie n'est plus mentionnée de façon explicite, mais est sous-entendue dans la partie intitulée *Compréhension de l'oral* dans laquelle il est écrit :

> il s'agit, par exemple, de parfaire le repérage des phonèmes de la langue étudiée en insistant sur les systèmes d'opposition consonantique ou vocalique qui permettent de repérer le sens d'un mot. Au sein de l'énoncé, l'élève repère les segments constitutifs du message (syntagmes nominaux, verbe, adverbe, etc.) et leur ordonnancement pour inférer l'inconnu à partir du connu[86].

En plus de la compréhension de l'oral, il est désormais question, dans les programmes, de compétences à acquérir et non de stratégies à mettre en place en termes de compréhension orale : « comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (…) et de textes longs, sur une gamme étendue de sujets ; suivre une argumentation complexe énoncée dans un langage

[84] Bulletin officiel n° 6 du 25 août 2005, hors-série, *Programme des collèges Langues vivantes étrangères*, (consulté le 04/02/2016) : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe01.pdf
[85] Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009 Ministère de l'Éducation nationale Langues vivantes étrangères (consulté le 04 février 2016) : http://media.education.gouv.fr/file/special_2/25/1/langues_vivantes_etrangeres_44251.pdf
[86] *Ibid.*

standard ; effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, vise une compréhension de l'implicite ; identifier le point de vue du locuteur »[87].

Par conséquent, aucune source relevant du ministère de l'Éducation ne confère de méthode minutieuse pour ce qui relève des stratégies liées à la compréhension orale. De fait, un enseignant en langues souhaitant élaborer des stratégies dans le but d'exercer les apprenants à l'aide de baladeurs numériques sera tenu de s'informer auprès des portails académiques qui abordent de façon plus concise le thème des stratégies cognitives en lien avec la compréhension orale en FLE.

3.3 L'intégration des TICE pour l'entraînement à la production de l'oral

Le paysage éducatif présent est marqué par la progression fulgurante d'Internet proposant un nombre important de documents, de ressources et d'outils. De nos jours, le web 2.0 s'est popularisé grâce à ses nombreux avantages didactiques dans le sens où celui-ci facilite la communication, la coopération, l'échange, l'interaction et le partage des savoirs au point que des notions telles que l'intelligence collective prennent forme. Pour ce qui concerne l'enseignement du FLE, le web 2.0 est un terrain propice de par les multiples opportunités que celui-ci offre à la fois aux enseignants et aux apprenants, impactant ainsi leur relations et leurs compétences.

L'utilisation d'Internet à des fins pédagogiques s'est considérablement répandue dans les universités. Aujourd'hui, il n'est pas rare d'avoir recours à des ressources et autres outils connectés pour assister l'enseignement et ainsi permettre un accès à l'information facilité, une communication active entre enseignants et apprenants notamment via les portails universitaires, les bibliothèques électroniques, les bases de données, les blogs etc. Cette influence des nouvelles technologies sur les pratiques didactiques est telle qu'à la notion de Web 2.0 vient s'ajouter la notion d'E-Learning[88].

Les opportunités d'usage et d'apprentissage offertes par le web sont essentielles pour l'enseignement d'une langue étrangère. Dorénavant, il est tout à fait concevable que deux ou plusieurs apprenants de différentes établissements scolaires entrent en contact et communiquent autour d'un projet commun, ou d'accroître ses compétences à l'oral par

[87] Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques. URL : http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html consulté le 04 février 2016

[88] Downes St., « E-learning 2.0 », in : *eLearn Magazine,* 2005.

l'usage de l'audio ou le visionnage de vidéos en streaming en classe de FLE. De même, certaines pratiques se modernisent : l'écriture peut devenir collaborative, le dialogue ou la correction écrite et orale peuvent s'automatiser.

3.3.1 Compétences TICE, directives européennes et apprentissage des langues

L'UNESCO a publié en 2008 trois brochures sur le thème de l'usage des nouvelles technologies et sur l'exigence de communication et de collaboration dans les nouveaux environnements éducatifs. Cette entreprise d'élaboration de normes et de cadres en matière de compétences TIC pour les enseignants a pour but une initiation technologique (maîtrise des outils informatique et des ressources TIC élémentaires tels que logiciels de présentation et d'édition de textes, des moteurs de recherche Internet, etc. Cette initiative vise également à approfondir les connaissances déjà acquises en TIC en assimilant les nouvelles pratiques utilisant les TIC. En effet, il est question de savoir développer et créer du matériel pédagogique en ligne, de gérer les activités et les projets collaboratifs impliquant la classe ou d'encourager la communication et la coopération entre les apprenants par le biais d'un blog, d'un portail éducatif, d'une page Wiki ou d'un réseau social à visée éducative.

En 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) émanant du Conseil de l'Europe insiste sur la prégnance de la communication dans l'apprentissage d'une langue. Ce cadre dresse la liste des compétences et connaissances requises pour la maîtrise d'une langue et fixe des niveaux de qualification permettant de mesurer les progrès de l'apprenant tout au long de son apprentissage. Les niveaux se définissent sur la base des compétences à acquérir : écouter, parler, lire et écrire dans la langue cible. Le cadre précise également les activités langagières de communication que sont : Activités de production, activités de réception, activités d'interaction et stratégies et activités de médiation et stratégies.

La présente étude se concentre sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur qui recouvre diverses dimensions que sont les aspects épistémologiques, le développement de méthodes, l'exploitation pédagogique des outils audiovisuels, l'apprentissage en interaction ainsi que les interactions interculturelles. Etant donné que la popularisation de la communication connectée peut être appréhendée à travers le prisme didactique ou de la production dans le discours, il s'agit davantage ici de se pencher sur la compréhension et la production à l'oral via les blogs éducatifs et dans les projets de télécollaboration tels que « *Le français en première ligne* ».

3.3.2 La pédagogie active avec les TICE

Le CECRL s'inscrit dans une dimension actionnelle. En effet, communiquer via une langue et la parler équivaut à agir sur le réel. La réalisation de tâches langagières ayant pour but une communication explicite pose les jalons de l'apprentissage. Les TICE jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage actif et articulé autour de tâches.

Un apprentissage encadré et assisté par ordinateur bien conçu permet l'accès à un grand nombre d'informations, d'échanges et de retours. Ainsi, un apprentissage connecté et se basant sur les TICE sera souvent synonyme d'informations et d'interactions accrues.

Certains chercheurs dans le domaine de la didactique des langues ont mis en évidence l'efficacité d'une pédagogie basée sur la réalisation de tâches pour l'intégration des TICE dans les classes. François Mangenot souligne que :

> La tâche ou le scénario pédagogique incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique.[89]

Oliver et Herrington expliquent que «les tâches d'apprentissage constituent l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage en ligne »[90]. Dans ces situations pédagogiques, de nombreuses tâches sont proposées selon la typologie dressée par François Mangenot et qui comprend la fouille collective, la discussion, la résolution de problèmes, l'examen critique, l'élaboration de ressources pédagogiques, et l'étude de cas. Il est possible d'adjoindre le concept de « projet pédagogique » développé par Mangenot et qui peut se définir comme étant :

> un ensemble de tâches amenant des apprenants distants à communiquer entre eux. Généralement les projets pédagogiques se font entre classes ou groupes d'étudiants

[89] Mangenot, F., « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », in : *ALSIC*, p.109-125, 2003. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000336/document

[90] Oliver, R. et Herrington, J. (2001). « Teaching and learning online: a beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education ». Edith Cowan University. Centre for Research in Information Technology and Communications. URL : http://researchrepository.murdoch.edu.au/6931/

de pays différents afin de favoriser les échanges linguistiques et culturels.[91]

En vue de privilégier la compréhension et la production à l'oral pour les apprenants en français langue étrangère, la présente démonstration s'est attelée aux tâches audiovisuelles des sites éducatifs et aux projets de télécollaboration. Les recherches effectuées sur la fonction des tâches, des scénarios, et des projets pédagogiques au cœur d'un dispositif mixte entre du présentiel et du distanciel conduisent à travailler sur diverses tâches telles que : les tâches sur les découvertes interculturelles, les tâches lexicales, grammaticales et d'orthographe, les tâches d'enregistrement des séquences audio/vidéo en ligne, les tâches audiovisuelles de correction phonétique, les tâches de collaboration entre apprenants et les tâches de compréhension et production à l'oral.

3.3.3 Les caractéristiques des blogs/sites éducatifs en classe de FLE

Divers auteurs ont évoqué les capacités pédagogiques des blogs consacrés à l'éducation. En voici, listées ci-dessous, les caractéristiques les plus importantes :

- L'utilisation des blogs est très simple et leur introduction dans divers contextes est facile : plate-forme intuitive, édition et publication de textes sur Internet, dialogues possibles via des commentaires.
- Les *blogs* constituent des outils dynamiques qui encouragent la création et stimulent la motivation chez les apprenants, ainsi qu'une communication authentique. Ceux-ci peuvent également renforcer le travail collaboratif en classe.
- Les blogs éducatifs permettent l'introduction d'activités et de tâches pédagogiques dans un environnement réel de communication et la conception de projets de télécollaboration ou d'échanges entre classes.[92]
- Le recours aux *blogs* éducatifs transforme les relations entre l'enseignant et les apprenants, en intégrant de nouvelles situations pédagogiques pour la classe.[93]

En 2003, Campbell a établi une division en trois pans des blogs éducatifs consacrés à l'enseignement des langues : tout d'abord, le blog de l'enseignant-tuteur dans lequel ce

[91] Mangenot, F., « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », in : *ALSIC*, p.109-125, 2003. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000336/document

[92] Tomé, M., *Webpratique. Apprendre le français, découvrir Internet, créer des pages web*, Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, León, 2003. URL : http://flenet.rediris.es/2/livre2003.html

[93] *Ibid.*

dernier hiérarchise le contenu de ses cours, puis le blog de l'apprenant dont la rédaction est prise en charge par un ou plusieurs enseignants-tuteurs, enfin le blog de la classe qui est le fruit de la coopération entre l'ensemble de la classe et l'enseignant-tuteur sous forme de projets pédagogiques, de création de blogs .

Cependant, la majorité des blogs éducatifs référencés dans le domaine de l'enseignement du FLE se concentrent sur une pédagogie portant sur la compréhension et la production à l'écrit. En résulte une certaine extension du blog tenu par l'enseignant notamment via la publication de fichiers audio à télécharger. Néanmoins, peu de cas est fait des stratégies en rapport avec les productions orales dans les blogs pédagogiques. Ceci explique que les recherches et autres expériences actuelles avec les blogs en classe de FLE s'appuient sur la compréhension et la production à l'oral. Les directives européennes pour l'éducation, soulignent l'importance de la maîtrise des compétences orales pour la communication linguistique et l'enseignement des langues.

Les concepts récents développés en éducation, afin de renforcer : « les capacités à adopter une pédagogie fondée sur les TIC pour gérer la classe, dispenser le programme d'enseignement, évaluer les élèves et collaborer avec leurs pairs »[94].

3.3.4 Les réseaux sociaux éducatifs comme outils pour la production orale

Les opportunités et fonctionnalités offertes par le web et les réseaux sociaux sont multiples pour la production orale. En effet, celles-ci peuvent être audio ou vidéo ce qui élargit considérablement le champ des possibles. Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique les ont déplacées vers des pratiques pédagogiques propres à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE. Depuis une décennie, de nombreuses recherches sont conduites dans de grandes universités parmi lesquelles l'Université de Grenoble-France, Montréal-Canada etc. Dans le but de faciliter la compréhension et la production à l'oral chez les apprenants de FLE, les diverses expériences hébergeurs telles que les blogs audio et/ou vidéo ont été recensées en fonction de l'usage des plus marquants d'entre eux :

-*Moodle* est une interface d'apprentissage en ligne sous licence *open source*, dont l'objectif est de créer des groupes d'apprenants se rassemblant autour de contenus et d'activités pédagogiques. Ce système de gestion de contenu propose de remarquables

[94] UNESCO, *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants,* Version 3, 2018, pp.19. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966

fonctions pour la communication afin de créer un environnement d'apprentissage en ligne et d'encourager les interactions entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques. Ce système d'éducation à distance peut aussi s'identifier comme un dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD), ou comme un environnement d'apprentissage médiatisé. La fonction « Forum » est particulièrement usitée dans la mesure où cette rubrique permet l'établissement d'une communication fluide via l'envoi et la réception de messages rédigés (tâches, questions, ou informations) et de fichiers joints (textes, images, audio ou vidéo).

-*YouTube, Dailymotion,* sont des sites de partage de vidéos qui rendent possible la publication de vidéos incluant des textes de présentation ou d'explication à l'instar des textes des blogs. La plate-forme intègre également une fonction « Commentaires » qui permet une interaction. Il est possible de considérer le blog vidéo « Dailymotion Campus » comme un blog de classe qui archive les diverses tâches pédagogiques sous forme de vidéo à destination des apprenants et qui recense les travaux de collaboration réalisés dans la salle informatique.

- le site *Podomatic*.com est un hébergeur de blogs audio également appelés podcasts qui permet de rédiger des messages écrits intégrant des contenus sonores et d'enregistrer ou de télécharger des fichiers audio ou vidéo.

- *Glogster* ce site permet de publier des posters multimédia, on peut déposer des images des vidéos ou autres. On peut présenter des documents à ses apprenants, les aider à préparer des tests ou tout simplement préparer des supports d'exposés.

-*UStream TV* (http://www.ustream.tv) est un site de partage d'émissions vidéo en direct qui retransmet des séquences vidéo à partir d'une simple connexion par *webcam,* ce qui permet la tenue de conférences ou la diffusion d'émissions de télévision par Internet. Cette plate-forme est très utile pour nouer des contacts entre étudiants d'universités différentes qui désirent collaborer sur un même projet (à l'instar du projet L*eón – Grenoble)* mais aussi pour télécharger des vidéos portant sur les activités pédagogiques tournées par les apprenants. Les préparatifs et le tournage de ces vidéos encouragent le développement de situations communicationnelles véritables au cours desquelles les apprenants mettent à jour leurs connaissances langagières, coopèrent et structurent leur pensée dans une langue étrangère.

- Le site Padlet, propose des murs vides sur lesquels il est possible de déposer des documents de toutes sortes : Microsoft, Open Office, PDF, mais aussi des liens, des vidéos et des enregistrements audio. La simplicité avec laquelle on peut déposer les productions, invite

à utiliser cet outil pour enregistrer les productions orales et à les présenter en un même lieu Internet. Etant donné que la plupart des apprenants ont un smartphone, il est possible de leur demander d'enregistrer leur production orale et de la déposer sur le mur créé pour cette activité et pour la classe : il suffit d'envoyer auparavant à la classe l'adresse padlet qu'il faudra utiliser.

- le site *Pearltrees* permet d'organiser puis de partager les "perles" que nous trouvons sur le net. C'est sympathique et collaboratif. Quelques usages pédagogiques possibles: constitution d'un Pearltree de ressources à mettre à disposition des apprenants, constitution de dossiers d'actualité thématiques, ou comme outil collaboratif de préparation d'exposés.

-le site *Jamglue* est une application en ligne qui porte sur la musique. Cette plate-forme offre l'opportunité d'enregistrer ou d'analyser des séquences audio par le biais d'un magnétophone web et une palette de mixage performants. Le contournement de cette application à des fins pédagogiques afin d'exercer les apprenants en FLE à l'oral permet d'enregistrer de courts passages audio pour réaliser quelques tâches, des scénarios ou des projets en français.

3.4 Projets de télécollaboration avec les TIC et productions orales

Quelques recherches se sont penchées sur la communication médiatisée par ordinateur (CMO) pour analyser les usages communicationnels médiatisés effectués en réseau et la didactique des langues sans oublier l'aspect interculturel des échanges entre apprenants. Bien qu'il soit possible de constater des orientations divergentes en fonction des projets portant sur la production langagière, la conscience interculturelle ou les échanges langagiers, l'apprentissage efficace d'une langue étrangère ne peut dissocier ces trois dimensions fondamentales que sont la langue, la communication, et la culture. Nous essayerons de présenter trois projets distincts de télécollaboration en ligne impliquant des étudiants issus d'universités différentes.

Le premier projet dont il est question afin de mettre en évidence une télécollaboration entre étudiants éloignés géographiquement est « Cultura». Né en 1997 sous l'impulsion de Gilberte Furstenberg, Sabine Levet et Shoggy Waryn au sein du département Foreign Languages and Literature du Massachusetts Institute of Technology, Ce projet se définit comme :

> une approche comparative interculturelle qui permet à des étudiants français et américains d'élaborer progressivement et collaborativement leur connaissance et

> leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture, en un processus dynamique et interactif de construction réciproque.[95]

Ce programme met en contact deux groupes d'apprenants du même niveau (deux lycéens ou deux étudiants) qui expriment le désir de travailler en coopération sur les mêmes matériaux ou interagissent via des forums et en particulier sur la compréhension et la production écrites.

Le deuxième projet nommé « Le français en (première) ligne »[96] élaboré en 2002 par l'action conjointe de Christine Develotte et François Mangenot, découle d'un partenariat à l'initiative de l'université de Sydney, l'université de Franche-Comté, l'Ecole Normale Supérieure de Lyon, l'université Stendhal de Grenoble, l'université Monash de Melbourne, l'université de Lettonie, l'université de Chypre, l'université de León en Espagne, l'université Sophia de Tokyo, le Northern Virginia Community College et la University of California Berkeley des Etats-Unis, Université de Curitiba (Brésil) etc.

L'ambition d'un tel projet est de permettre à un grand nombre d'étudiants en master FLE en France de communiquer par Internet avec d'autres étudiants de licence ou Master d'autres pays inscrits en cours de français. Contrairement à l'objectif de la majorité des projets menés en télécollaboration, celui-ci n'ambitionne pas de mettre en contact deux apprenants qui partagent le même statut ou les mêmes visées. Les étudiants de FLE souhaitent exercer et pratiquer ce qui a été vu au cours de l'enseignement théorique mais aussi accroître leurs compétences en TICE. De leur côté, les étudiants étrangers souhaitent établir un contact avec des natifs ou quasi natifs de la langue étudiée. Cette prise de contact vise à s'entraîner et pratiquer la langue via une discussion ou un échange plus authentique que les dialogues de classe et de les confronter, grâce à l'échange avec les étudiants de FLE, à la réalité francophone contemporaine.[97]

Dans le cadre de ce projet, les interactions se font sur un mode généralement asynchrone par le biais d'une interface d'enseignement et les tâches effectuées vont dans le sens d'une amélioration de la compréhension et de la production écrites mais aussi à de rares occasions la compréhension orale. En réalité, la compréhension orale fait véritablement partie des tâches

---

[95] Furstenberg, G. and all, « Giving a virtual voice to the silent language of culture. The cultura project » in : *Language Learning & Technology*, Vol. 5, N°1, January 2001, p.55-102.

[96] URL : https://www.tenseignes-tu.com/mes-cours-mes-projets/le-francais-en-premiere-ligne/

[97] Develotte, Ch., Mangenot, F., « Discontinuités didactiques et langagiers au sein d'un dispositif pédagogique en ligne » 2007. URL : https://www.researchgate.net/publication/47695146_Discontinuites_didactiques_et_langagiers_au_sein_d%27un_dispositif_pedagogique_en_ligne

pédagogiques depuis 2005. De plus, bien que de plus en plus de vidéos soient tournées et échangées, le projet privilégie toujours l'écrit.

A partir de 2005, des partenariats ont été créés, issus du programme « Le français en première ligne », entre l'université de Grenoble et d'autres universités. Les programmes visent à encourager les étudiants inscrits en master de FLE à l'université de Grenoble à des petits travaux multimédias à destination d'étudiants éloignés géographiquement, puis de les inciter à échanger sur ces petites tâches. Tout ceci a pour but d'établir une communication réelle et authentique comportant de véritables échanges linguistiques et culturels et d'élever le niveau de compréhension et de production orale chez ces deux groupes d'étudiants. De toute évidence, ce projet amène également les étudiants à manipuler et à maîtriser les TICE notamment via la création de tâches, d'usage de la plate-forme Moodle ou d'outils multimédias. Ici il s'agit aussi de faire une place égale à l'oral et à l'écrit. Afin de combler cet écart et de rétablir l'équilibre entre les deux types de production, les projets de partenariat s'appuient sur une approche qui met l'accent sur la compréhension et la production orales, en particulier via un accompagnement par des tuteurs français pour corriger la prononciation. L'introduction de la vidéo fait l'objet d'une attention particulière aujourd'hui pour enregistrer des séquence filmées en direct ou tourner des séquences autour des tâches réalisées.

De nombreux projets de télécollaboration ne mettent pas en avant les productions orales des étudiants et délaissent parfois cet aspect en partie ou totalement. Certains systèmes, tels que « Lyceum » de l'Open University, sont conçus pour parler et écrire en ligne dans le cadre d'une discussion instantanée. Quelques recherches ont également montré l'existence de systèmes de vidéoconférences utiles pour l'enseignement des langues[98]. Les apports langagiers de la vidéoconférence dévoilés par Agnès Marcelli, David Gaveau, Ryoko Tokiwa qui ont démontré que « l'utilisation de la visioconférence fait appel à une réelle pédagogie de communication » et soulignaient que : « cette utilisation apparaît comme un véritable moyen de favoriser l'actualisation et le développement des compétences orales en FLE des apprenants, tant du point de vue de la compréhension que de l'expression »[99]. En confrontant les interlocuteurs, la visioconférence met en place une véritable situation de communication

[98] Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). « Allo Berkeley ? Ici Lyon… Vous nous voyez bien ?' Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers », in : *Revue ALSIC*,, vol. 11, n° 2. http://alsic.revues.org/index892.html.

[99] Marcelli, A., Gaveau, D., Tokiwa, R., « Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales » in : *Revue ALSIC*, 2005, 08 (1), p.185-203.

multicanale donc à la fois mémo-gestuelle et verbale requérant une écoute active et une attention accrue des interlocuteurs.

Les projets comme « Le français en (première) ligne » sont novateurs dans l'élaboration de stratégies en production orale, et ont instigué le principe de la correction de prononciation.

3.4.1 Les stratégies pédagogiques pour l'entraînement à la production orale

Un nombre assez important de recherches ont été menées dans le champ de la compréhension et de la production orales sur les blogs éducatifs et la télécollaboration pour transmettre et corriger la prononciation des apprenants en FLE afin de renforcer l'authenticité de la communication, résoudre des situations problématiques réelles et accroître l'entraide et la collaboration entre apprenants. En vue d'augmenter la qualité des échanges, de la production orale et corriger la prononciation, diverses méthodes ont été explorées dont voici les plus significatives : La phonétique articulatoire (production des sons de parole, définition d'un phonème, position des différents organes pour émettre un son…). Également, l'utilisation de jeux et simulations (écoute et répétition, oppositions phonologiques…), enfin, la méthode verbo-tonale mise eu point dans les années 1950-1960 par Petar Guberina, professeur à la Faculté de français de l'université de Zagreb et directeur du Laboratoire de Phonétique de cette même institution[100]. Ce dernier travaille à la fois avec des étudiants apprenant le français dont les erreurs phonétiques sont récurrentes et avec des personnes « dont l'audition a été endommagée suite aux bombardements de la Deuxième Guerre mondiale. Le gouvernement demande à Guberina d'oeuvrer afin trouver des auxiliaires techniques destinés à leur assurer, si possible, une meilleure perception auditive »[101].

Ainsi, de très nombreuses ressources sonores (exercices auto-évaluations, podcasts radio, dictées, et vidéos pédagogiques et interculturelles), dont le but est d'améliorer la compréhension orale, sont disponibles et téléchargeables sur les blogs éducatifs. L'utilisation d'outils audio et vidéo pour tourner des séquences suscite une certaine motivation chez les apprenants dans la mesure où ceux-ci utilisent ces supports pour s'exprimer. De toute évidence, de tels outils intensifient la communication et la coopération entre les apprenants ou avec leurs enseignants-tuteurs comme ce fut le cas lors de la conception de séquences vidéos et du suivi des activités en direct du projet « Le français en (première) ligne »[102].

---

[100] URL : https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/ consulté le 15.01.2021
[101] *Ibid.*
[102] URL : https://www.tenseignes-tu.com/mes-cours-mes-projets/le-francais-en-premiere-ligne/ consulté le 21.01.2021.

Les considérations théoriques qui encadrent ces stratégies pédagogiques sont disponibles sur le web sur le site de l'u*niversité de Grenoble* à l'adresse : http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/index.html . De la même façon, les modalités d'ordre pratique concernant les tâches et leur réalisation sont libres de consultation sur la rubrique « tâches et interactions ». Les enregistrements audio peuvent être écoutés en ligne sur « Documents *Audios* ». De même, diverses réalisations audio ou vidéo conçues par les étudiants sont accessibles sur le même site.

Il est impératif d'évoquer d'autres méthodes d'évaluation et de correction de la prononciation, et en particulier celles s'effectuant entre apprenants au cours de la réalisation de leurs tâches en particulier dans le contexte propice de l'enregistrement de vidéos, correspondant à la correction phonétique en collaboration. Ces corrections se font spontanément entre étudiants au cours de la préparation de leurs tâches orales individuelles ou collectives. Ainsi, ces derniers s'interrogent et se corrigent mutuellement, ou s'exercent en répétant certains mots ou phrases de vive voix avant de tourner la vidéo.

Dans l'impossibilité de tourner ou de transcrire des archives de ces situations, la décision a été prise de recréer celles-ci dans un environnement de réalisation de tâches ou scénario pédagogique. De cette façon, il a été suggéré aux apprenants de se filmer avec une webcam, une caméra ou un smartphone. Cette expérience a permis de collecter plusieurs séquences audiovisuelles illustrant les corrections phonétiques collectives. A ce sujet, Mangenot et Zourou pose la question de la correction phonétique des étudiants-tuteurs de l'université de Grenoble et distinguent trois méthodes de corrections pour la conception des séquences sonores[103].

La première méthode vise à recourir à l'écrit pour rebondir sur les productions par le biais de l'emploi de l'Alphabet Phonétique International (API). Cette méthode amène les apprenants à revenir sur et à réfléchir à leur prestation et à rédiger des commentaires d'ordre général, de souligner des problèmes et d'apporter des corrections sur la prononciation ciblées et fondées sur l'API.

La deuxième méthode a été développée afin d'être moins chronophage. Celle-ci visait à réenregistrer un message écrit par les apprenants FLE par un étudiant natif. Cette méthode est voisine d'une commande présente sur les cédéroms d'apprentissage des langues permettant à l'apprenant d'évaluer sa prononciation en la comparant à celle d'un locuteur natif tout en

[103] Mangenot, F., Zourou, K., « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne », in : Revue *Alsic*, Vol. 10, n° 1, 2007. URL : http://alsic.revues.org/650

restant conscient que, compte tenu de sa position d'apprenant, certains phonèmes de la langue cible peuvent ne pas être identifiés.

La troisième méthode exigeait d'intégrer la voix d'un locuteur natif au cœur même de l'enregistrement par l'introduction de petites portions audio. Cette méthode comporte trois avantages majeurs : d'une part, elle requiert moins d'efforts de mémorisation de la part de l'apprenant, d'autre part, le tuteur en charge de la correction a la possibilité de corriger les segments concernés en modulant l'intensité ou l'intonation de sa voix pour mettre en évidence la correction à apporter. Enfin, cette méthode présente l'indéniable avantage de conférer un sentiment d'interactivité.

Ces exercices de correction collective s'avèrent performants dans l'amélioration de la prononciation dans la mesure où les apprenants effectuent un travail de réflexion et de correction sur leur prononciation qui requiert de mobiliser leurs connaissances et compétences dans une situation réelle de résolution de problèmes. Pour se corriger, les apprenants doivent partir en quête de stratégies et d'outils qui facilitent la correction phonétique dans un contexte communicationnel réel car ils contribuent à un dialogue et un échange mais aussi parce qu'ils sont conscients qu'ils seront à la fois écoutés et regardés par d'autres interlocuteurs.

3.5 Les acquisitions et compétences des apprenants

Les expériences d'intégration de productions orales par le biais des blogs éducatifs dans un projet de télécollaboration concernent plusieurs matières intégrées à divers plans d'apprentissage. L'aboutissement pédagogique de ces acquisitions est corollaire au perfectionnement de l'apprentissage des apprenants. Ainsi, il est possible de discerner trois grandes orientations : l'acquisition des compétences TIC, l'acquisition des compétences langagières et l'acquisition compétences interculturelles.

3.5.1 Les compétences TIC des apprenants

Ces initiatives ont permis aux apprenants de découvrir, de manipuler et de comprendre l'enjeu pédagogique de ces nouveaux outils et des TICE : podcasts et blogs audio, réalisations audiovisuelles, enregistreurs audio en ligne, réseaux sociaux etc.

Les apprenants se sont ainsi exercés à la communication et à la coopération en partenariat avec une autre université et ont travaillé ensemble dans le cadre du web 2.0 en concevant des blogs audio, en actualisant des réseaux sociaux, et en échangeant des messages sur des forums via les « Commentaires » ou en interagissant dans le cadre du projet de télécollaboration.

De cette façon, les apprenants apprennent à résoudre des situations problématiques dans le contexte d'une pédagogie fondée sur la réalisation de tâches et la conception de projets. Cela les encourage à faire appel à un certain esprit critique et à prendre des décisions au cours d'activités afin de solutionner des problèmes inhérents aux nouveaux outils et aux nouvelles interfaces numériques.

L'ensemble de ces impératifs amène les apprenants à redoubler de créativité et d'inspiration pour introduire les TIC dans leur pédagogie. Ainsi, la conception de blogs, la réalisation de séquences vidéo et audio ou les interactions thématiques avec les tuteurs poussent les apprenants à évoluer dans ce sens.

3.5.2 Compétences langagières des apprenants

Selon le CECRL, les compétences communicatives langagières fondamentales, qu'elles soient linguistiques, pragmatiques ou sociolinguistiques, sont mobilisées dans l'exécution d'activités communicatives langagières touchant à la fois à la réception, la production ou l'interaction.

Les apprenants ont diverses tâches à accomplir en rapport avec la compréhension orale telles que les dictées autocorrectives, l'écoute de podcasts, la consultation de réseaux sociaux vidéo ou audio, l'élaboration de scénarios pédagogiques requérant l'usage de matériels audio et vidéo authentiques de communication et d'échange. Ainsi, la compréhension des messages issus d'un locuteur natif, la reconnaissance et l'identification des sons, la compréhension des informations ou des consignes orales des enregistrements audiovisuels accessibles sur Internet sont autant de choses rendues possibles grâce aux TICE.

D'autres part, les apprenants réalisent plusieurs tâches de production orale telles que s'enregistrer pour effectuer des exercices de correction de prononciation, lire des textes et des travaux de rédaction enregistrés sur des blogs audio, sur Moodle ou les réseaux sociaux, tourner des vidéos, créer ou planifier un Hangout en direct avec Google+ etc . Toutes ces tâches ont pour but de reproduire des situations de communication authentiques via la résolution de tâches, le récit ou la description de situations pour la création de scénarios pédagogiques, l'élaboration d'exposés et réponses aux questions soulevées par les échanges à l'oral avec des étudiants ou les tuteurs de l'autre établissement en partenariat. L'ensemble de ces tâches fait émerger des situations communicationnelles réelles (conception de blogs par des apprenants, productions orales publiées sur les réseaux sociaux ou sur diverses plateformes au cœur des programmes de télécollaboration).

Grâce à l'ensemble de ces activités et à l'usage intelligent des TICE et du web 2.0, les apprenants peuvent acquérir de larges compétences linguistiques, à la fois lexicales, grammaticales, orthographiques et phonologiques, mais également des compétences sociolinguistiques et pragmatiques dans des situations de communications authentiques.

3.5.3 Compétences interculturelles des apprenants

Nombre de recherches et d'études propres à la théorie socioculturelle et de la didactique des langues incluent des caractéristiques épistémologiques telles que l'acquisition naturelle d'une deuxième langue, l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement éducatif formel, ou soulignent le substrat culturel de la langue professée. C'est la raison pour laquelle le CECRL insiste également autant sur l'importance des compétences socioculturelles. En effet, il faut comprendre qu'il s'agit d'autant de connaissances, savoir-vivre, savoir-faire, et de savoir-apprendre nécessitant une adaptation des attitudes et des représentations de la culture cible, ce qui permettra aux apprenants de mettre à jour leurs savoirs dans des situations et des environnements interculturels divers transmis par les tâches et les projets pédagogiques, qui leur permettent de se familiariser à la diversité linguistique et aux compétences linguistique, communicative et phonétique.

Les étudiants doivent faire preuve d'imagination pour faire la liaison entre leur culture et la culture francophone, pour comprendre les nuances internes et propres à chaque culture, et pour pallier les dysfonctionnements et les décalages inhérents à toute communication interculturelle.

Conclusion partie I

La première partie de notre recherche doctorale est l'occasion de revenir sur les postulats théoriques qui fondent notre travail. Dans un premier temps, il a été question d'analyser les diverses théories de l'apprentissage et leurs intérêts majeurs dans le cadre de l'enseignement, notamment en matière d'apprentissage des langues et particulièrement du FLE. Ensuite, l'accent a été mis sur la compréhension et la production orale permettant de faire appel à d'autres apports théoriques de FLE et d'en observer l'articulation avec l'importance des TICE sur l'apprentissage.

En vue de présenter l'apprentissage, plusieurs approches (béhaviorisme, constructivisme, cognitivisme, socioconstructivisme et neurosciences) ont fait l'objet d'une description afin de mettre en évidence les processus mentaux, le concept de transfert, les mécanismes cognitifs, la stratégie, l'élaboration des savoirs et connaissances etc. Cette partie cruciale a également fait la lumière sur des notions essentielles en didactique des langues que sont la position centrale de l'apprenant, la réceptivité contextuelle des compétences langagières, la réalisation de tâche communicatives, l'activité langagière interactive, métalinguistique et métacognitive.

Le chapitre consacré au développement des TICE et à la description des conséquences de ces évolutions technologiques sur la didactique en FLE a permis de mettre en relief les différents éléments : utilisation des médias et des technologies audiovisuelles à des fins éducatives, introduction des outils informatiques dans l'éducation et bénéfices liés à l'utilisation d'Internet. Il s'est également agi d'expliciter la terminologie en rapport avec les TICE et notamment de définir des notions en relation à l'enseignement programmé « EAO », « EIAO », « didacticiel », « multimédia » etc. Puis il s'est avéré fondamental d'illustrer les innombrables interactions entre les ressources liées aux TICE et l'innovation que celles-ci ont permise d'introduire dans la didactique des langues qui montrent l'étendue des usages qui en découlent.

L'étude approfondie des enjeux de la compréhension orale dans des considérations psycholinguistiques et linguistiques a souligné l'importance des mécanismes de compréhension, de la mémoire, de la perception auditive et de l'identification lexicale. Tout ceci a conduit à appréhender la compréhension dans diverses situations aux visées plurielles en termes de stratégie. L'analyse des liens étroits entre la capacité de compréhension orale et les diverses approches de la didactique des langues étrangères a mis en évidence la nécessaire

évolution de cette capacité et la création de méthodologies employées pour l'enseignement-apprentissage.

Le chapitre consacré aux apports majeurs des outils d'intégration des TICE à la compréhension et la production orales a explicité les deux fonctions essentielles que permettent les technologies modernes que sont la collecte d'informations et les modalités de communication. Ainsi, cela a permis d'observer les contributions des TICE à la compréhension orale à travers le prisme des deux approches, tout d'abord par le multimédia qui conjugue supports audio, visuels et audiovisuels ce qui simplifie et enrichit les activités de compréhension, mais aussi par les ressources pédagogiques en ligne et autres progrès technologiques liés à l'essor d'Internet avantageuse aux enseignants mais aussi aux apprenants. Ces innovations rendent accessibles les médias en ligne et favorisent tous types de communication.

Enfin, les véritables avancées technologiques que sont les blogs éducatifs ou la création de projets de télécollaboration ont considérablement œuvré en faveur d'une meilleure production orale et en particulier en matière de correction phonétique. Comme il a été démontré, l'usage des nouveaux outils et ressources récentes issus du web 2.0 et le recours massif aux réseaux sociaux s'est avéré déterminant dans cette intériorisation des techniques et des méthodes. De toute évidence, le succès des corrections audiovisuelles entre apprenants facilitées par les visioconférences ou autres résument indéniablement les potentialités offertes par ces technologies et ouvrent le chemin à de multiples pistes de réflexion inexplorées dans le domaine de la didactique des langues.

DEUXIÈME PARTIE : L'intégration des TICE dans l'enseignement de la langue française pour le développement de la production et de la compréhension orales dans les universités libyennes

Introduction partie II

« En sortant depuis 2003 d'un quart de siècle d'isolement international, la Libye a rompu aussi avec le bannissement de tout enseignement linguistique autre que celui de l'arabe » note le journaliste Philippe Bernard dans *Le Monde* de septembre 2008. Il précise que, lors du rétablissement des relations diplomatiques entre la Libye et l'Europe « les langues anglaise puis française ont retrouvé le chemin des lycées depuis 2006. Le pays a un besoin massif de professeurs, et le département de langues de l'université de Tripoli refuse des étudiants »[104]. Pour pallier les points faibles du dispositif de l'enseignement des langues étrangères dans les enseignements secondaire et supérieur en Libye, l'utilisation des dispositifs TICE ouvre des perspectives pour la formation des professeurs de français et celle des étudiants, le but exprimé par les autorités compétentes étant de leur permettre d'utiliser cette technologie avec une capacité élevée, une compétence supérieure et un emploi optimal.

Selon le chercheur Adel Mohammad Aneiba de l'université Omar Al-Mukhtar à Derna en Libye :

> l'enseignement du français dans le système éducatif libyen a connu une forte régression à partir de 1986 surtout dans le cycle secondaire public. Ce recul perdure jusqu'à nos jours. Aujourd'hui, le français continue à être enseigné à l'université et d'une façon informelle, dans quelques écoles privées. (…) L'on relève à l'heure actuelle une forte volonté et un climat idéal en matière de l'apprentissage de la langue française en Libye.[105]

Force est de constater en effet que les programmes de formation pour le renforcement des capacités linguistiques dans l'enseignement supérieur avec leurs objectifs, leur contenu, les composants et les moyens de mise en œuvre et d'évaluation, nécessitent un effort soutenu et un engagement "distinct" ainsi qu'une grande capacité de la part de tous les acteurs directement impliqués dans la formation pour augmenter l'efficacité et améliorer les performances professionnelles. Omar Al-Mukhtar insiste sur le fait que les professeurs de langues ne bénéficient pas actuellement de formations suffisantes et observe que les

[104] URL : https://www.lemonde.fr/afrique/article/2008/09/30/le-retour-a-pas-comptes-de-la-libye-vers-les-langues-etrangeres_1101209_3212.html consulté le 10.11.2020.
[105] Al-Mukhtar, O. « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants », in : *Norsud*, vol. n°15, juin 2020, p.113-131.

professeurs libyens se plaignent de leur solitude intellectuelle », sachant que la plupart d'entre eux « n'ont pas eu une seule fois depuis leur sortie de l'université l'occasion de lire, en français bien sûr, ne serait-ce qu'un article de didactique ou de pédagogie.

L'auteur rappelle également le manque de manuels d'apprentissage de la langue française ; officiellement, un seul manuel intitulé *Vers l'expression* est utilisé par les professeurs quotidiennement « depuis parfois des années et dont ils connaissent tous les dialogues et tous les textes de lecture par cœur. C'est donc un sentiment de dénuement qui prédomine chez eux et qui pèse très lourdement sur l'ensemble du système. »[106]

Face à de tels constats, les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) offrent un ensemble d'outils et de produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement ainsi que nous l'avons vu au niveau européen dans la première partie. Les TICE font partie des moyens ayant un fort caractère ludique qui attirent les étudiants et qui éveillent leur curiosité à travers la diversité des outils d'apprentissage qu'on peut y trouver. Cependant, si les TICE contribuent à une évolution certaine dans l'enseignement des langues en Europe et en Amérique, celles-ci demeurent négligées en Libye et très peu utilisées dans l'apprentissage par les étudiants.

Notre recherche doctorale a pour objet de faire un état des lieux et une analyse de l'utilisation pédagogique des TIC dans l'enseignement du FLE en Libye. Nous voulons déterminer leur conception, leur place à l'école, la manière dont elles sont utilisées à travers les différents supports et les objectifs que vise leur programmation.

D'une façon générale, l'un des buts recherché par l'enseignement de la langue française à l'université est d'acquérir des savoir-faire dans les activités langagières. Ainsi, le rôle utilitaire de la langue permet à l'apprenant de s'exprimer en toute autonomie dans des situations authentiques et correspondant à des besoins de communication. Désormais, les TICE constituent un support qui contribue à l'apprentissage de la langue à travers l'attrait qu'il exerce sur les jeunes.

Dans la partie 2 de la thèse, nous allons d'abord exposer la situation linguistique de la Libye, en évoquant d'abord une perspective historique pour en comprendre les mouvements. Puis, nous focaliserons la recherche sur le secteur universitaire afin de décrire l'offre faite aux étudiants en matière d'enseignement du français langue étrangère. Notre approche veillera à

[106] Al-Mukhtar, O., « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants », *ibid*..

prendre en compte le point de vue des étudiants d'un côté et celui des enseignants de l'autre. Nous développerons les aspects théoriques en nous appuyant sur différents chercheurs en linguistique, français ou arabes. Notre approche vise à mettre en lumière les méthodes d'enseignement actuellement en vigueur dans les universités et ainsi montrer le déficit technologique qui empêche les étudiants libyens de bénéficier d'un enseignement moderne, efficace et performant. Nous serons alors en mesure de faire des constats grâce auxquels nous pourrons envisager la formulation de perspectives.

CHAPITRE 4. Situation générale de l'enseignement du FLE en Libye

4.1 Politique linguistique de l'Etat libyen. La cohabitation entre l'arabe classique dite langue officielle et les dialectes

Afin d'appréhender au plus juste la situation de l'enseignement du FLE en Libye, il faut prendre connaissance de la politique linguistique de la Libye telle qu'elle est exprimée dans l'article 2 de la Constitution du 11 décembre 1969, modifiée le 2 mars 1977, puis suspendue depuis la chute de Kadhafi. Cet article 2 stipule :

> La religion de l'État est l'islam et l'arabe sa langue officielle. L'État protège la liberté de religion en accord avec les coutumes établies. Mais l'arabe libyen est fréquent dans le langage parlé. Effectivement, c'est la diglossie ou bilinguisme qui fonctionne. La population libyenne parle uniquement l'arabe libyen, mais à l'écrit utilise l'arabe classique[107].

Si la langue arabe est considérée comme la langue officielle de l'Etat libyen, il faut savoir qu'il s'agit de l'arabe classique en lien avec l'islam, religion officielle de l'Etat, d'où une toute puissance accordée à ce couple langue-religion[108]. Langue du Coran, elle est aussi en Libye la langue politique, la langue intellectuelle, la langue de la culture. L'arabe est la seule langue obligatoire qui est enseignée tout au long du parcours scolaire des élèves. C'est aussi la seule langue utilisée par les médias, presse écrite, radio, télévision, mais aussi par l'Administration et la Justice. Autrement dit, la langue arabe occupe la totalité des espaces de la vie sociale et officielle. Mais se limiter à cette affirmation serait produire une erreur sachant que la particularité linguistique de la Libye[109] se distingue à travers une cohabitation paisible entre la langue arabe dite langue officielle et l'arabe libyen parlé par 65% par la population libyenne. Cet arabe libyen comprend plusieurs langues : l'arabe tripolitain, l'arabe libyen de l'Est, l'arabe libyen du Nord-Est, l'arabe libyen du Sud, l'arabe *bedawi*, etc. Citons encore

---

[107] URL https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/libye.htm Voir chapitre 4 : La politique linguistique. Voir aussi http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/libye.htm, Consulté le 10 janvier 2018.

[108] Pereira, Ch., *Le parler arabe de Tripoli (Libye),* Saragosse : Instituto de Estudios Árabes e Islámicos y Del Oriente Próximo, 2010.

[109] Sznycer, M., « Nouvelles observations et nouvelles réflexions sur le bilinguisme punico-latin : langue de culture et langue d'usage » dans *Antiquités africaines*, n° 38-39, 2002, p.275-280.

d'autres variantes de l'arabe libyen en Libye comme l'arabe *hassanya* et l'arabe *taizzi-adeni.*[110]

A une telle configuration du schéma linguistique, il faut prendre en compte une autre spécificité de la Libye qui apparaît à travers une myriade de dialectes encore très vivaces sur la totalité du territoire, ayant en commun d'appartenir à la famille chamito-sémitique ou afro-asiatique[111]. La diversité des dialectes arabes en Libye est un autre point fort de cet espace linguistique libyen, dû principalement aux flux des travailleurs immigrés : l'arabe tunisien, l'arabe marocain, l'arabe égyptien, l'arabe palestinien, l'arabe soudanais, sans oublier les berbères qui parlent l'arabe hassanya ou l'arabe libyen. Cependant, il faut signaler aussi que la majorité de ces citoyens utilisent le berbère *nafusi*, le *ghadamès*, *l'awjilah*, le *sawknah*, et le *tamahaq.*[112] Citons également l'usage très minoritaire des langues indo-iraniennes comme le *domari*, *penjabi*, *cinghalais*. Concernant les langues peu parlées comme l'anglais, le français et l'italien, elles sont utilisées principalement dans le domaine commercial, mais entrent désormais en compétition avec d'autres langues de plus en plus présentes comme le coréen ou le chinois.

Pour comprendre l'hétérogénéité linguistique de la Libye, il nous semble nécessaire d'interroger la politique sociolinguistique du pays. En effet, la population libyenne majoritairement d'origine berbère est estimée à 6,1 millions d'habitants en 2009. Sur le plan historique, l'arabisation de la Libye est concomitante avec l'expansion de l'islam d'est en ouest, par des tribus arabes au VIIIe siècle[113]. L'islam est la religion de l'État libyen et « depuis 1994, la Charia, loi islamique, s'applique en matière de droit. La quasi-totalité de la population libyenne est musulmane sunnite. L'islam libyen demeure organisé autour de la confrérie religieuse *senoussi*. L'arabe classique[114] est la langue officielle, mais le berbère est

---

[110] URL : https://vous-avez-dit-arabe.webdoc.imarabe.org/langue-ecriture/quel-arabe-parles-tu/quelles-differences-fait-on-entre-arabe-standard-et-dialecte Consulté le 10 janvier 2018.

[111] « L'appellation de chamito-sémitique attribuée à ces langues est une pure invention des linguistiques de la fin du XVIIIe siècle, d'où cette appellation controversée. » Voir La famille chamito-sémitique (ou afro-asiatique) URL : https://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/famarabe.htm consulté le 10.11.2020.

[112] Voir chapitre 2.2. Les Langues URL : https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/libye.htm consulté le 10.11.2020.

[113] *Ibid.*

[114] « L'Arabe classique fait référence à l'Arabe plus ou moins ancien, et il se confond avec l'Arabe dit « Arabe du Coran » (…) Néanmoins, l'Arabe du Coran se distingue de l'Arabe classique par sa rhétorique toute particulière, qui le rend difficile à traduire. Mais d'un simple point de vue lexical et grammatical, l'Arabe classique se confond effectivement avec l'Arabe rencontré dans le Coran. Mais il ne faut pas en conclure que Arabe et Coran sont synonymes, comme beaucoup le font trop rapidement : seuls 20% des Arabophones dans le monde sont Musulman(e)s, et la plus grande part des Musulman(e)s ne sont pas arabophones. Il n'y a pas de relation stricte entre Langue Arabe et Coran/Islam, en dehors de la relation historico- linguistique » Source : URL : http://www.les-ziboux.rasama.org/arabe-classique-standard-moderne-dialecte.html consulté le 10.11.2020.

toujours parlé, notamment dans les oasis et dans les montagnes de Tripolitaine et de Cyrénaïque »[115]. Dans la mesure où la langue arabe est imposée comme la langue officielle en Libye, il n'y a pas la reconnaissance d'une deuxième langue, comme c'est le cas de pays voisins comme l'Algérie[116] ou la Tunisie[117]. L'usage de l'arabe classique semble représenter une puissante force culturelle à la fois langue politique, diplomatique, économique, administrative, journalistique et religieuse.

De fait, la cohabitation entre l'arabe classique et les dialectes arabes définissent le paysage linguistique de la Libye qui révèle des tensions entre les différentes langues qui s'expliquent en partie par des contextes historiques[118]. En Libye, les dialectes en usage sont issus des territoires du Maghreb[119] et sont « soit nomades (dialectes *hilaliens* ou *sulaymites*, comme dans le cas de la Libye), soit nomadisés (dialectes *préhilaliens bédouinisés*, comme dans le cas du parler de Tripoli) »[120]. Pierre Larcher indique que les principaux traits nomades apparaissent sur le plan phonologique avec « la prononciation g du q et sur le plan morphologique [avec] la préservation d'un féminin pluriel ktiban à côté du masculin ktibaw »[121]. L'importance du phénomène dialectal dans la vie quotidienne des Libyens est à souligner car elle justifie les particularités de l'arabe officiel libyen dit classique, au sujet duquel Pierre Larcher se montre plutôt critique quant à ses qualités[122]. Cet arabe libyen semble d'origine bédouine, selon les chercheurs[123] Fatma Khelef et Redouane Kebièche de l'Université de Toulouse II Le Mirail qui montrent que les tribus berbères au XIe siècle, sous l'influence des invasions de nomades arabes, ont fini par renoncer à leur langue : « Cette

---

[115] Présentation de la République libyenne http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/libye.htm, Consulté le 10 janvier 2018.

[116] Khaoula T. I., « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues » in : *L'Année du Maghreb*, vol.1, 2006, p.207-218.

[117] Ben Jemia, A., « Enseignement du français et bilinguisme en Tunisie », in : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol.19, 1998, p.49-52

[118] Sur ce point voir : les travaux du chercheur français Pierre Larcher et notamment cet article intitulé « Les langues de la Libye : Passé et présent » in : *La revue des deux rives*, 2001.

[119] « La classification des dialectes en orientaux et maghrébins repose sur le traitement de l'inaccompli. En arabe oriental (par exemple en arabe syrien) on a 'aktob vs naktob (« j'écris »/« nous écrivons »), alors qu'en arabe maghrébin (par exemple en arabe marocain) on a nakteb vs nketbu. En Libye, on a partout le système maghrébin : notons d'ailleurs que la limite dialectale oriental/maghrébin est située dans le Delta du Nil, où existe une zone transitionnelle où coexistent 'aktib et niktibu » Pierre Larcher, « Les langues de la Libye : Passé et présent », art. déjà cité.

[120] Larcher, P., « Les langues de la Libye : Passé et présent », *Ibid.*

[121] *Ibid.*

[122] Larcher, P., « Les mots du kadhafisme. Petite contribution linguistique à la politologie arabe » in : Baggioni, D. et Larcher, P. (éds) *Le contrôle social du sens*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, p.137-153.

[123] Terfas, T., « L'ambiguïté de la typologie des dialectes arabes. Étude sociolinguistique et phonétique » in : *Revue Nordsud*, n° 11, juin 2018. URL : http://mdr.misuratau.edu.ly/bitstream/handle/123456789/656/238.pdf?sequence=1 consulté le 16.11.2020

coexistence renforça l'arabisation des tribus berbères dont la plupart renoncèrent à leur nom ancien pour se rattacher à un clan arabe plus prestigieux »[124]. L'islamisation de la société berbère explique en partie l'affaiblissement de la langue berbère ; un tel phénomène se justifie surtout selon des questions purement linguistiques. En effet « les langues arabe et berbère appartiennent à la même famille des langues chamito-sémitiques. La langue punique, elle-même branche des langues chamito-sémitiques, était établie en Afrique du nord parmi les berbères avant l'arabe et a ainsi été une base et un ferment favorable de déploiement de la langue arabe et de l'assimilation réciproque des deux ethnies ». A propos des peuples berbères, fortement réprimés par le régime de Kadhafi et, sans pour autant entrer dans des considérations politiques complexes, nous rappellerons simplement ceci à savoir que :

> la référence à la langue berbère a été elle aussi, dès le début de l'insurrection, tout à fait explicite. Lors des moments les plus difficiles, au printemps 2011, sous le feu des forces kadhafistes, le berbère a été utilisé et revendiqué aussi bien parmi les combattants en Libye que parmi les nombreux réfugiés en Tunisie. (…) Beaucoup de militants berbères réfléchissaient déjà dans ces bases de repli à l'avenir de la Libye et du tamazight. Nombre d'entre eux étaient originaires de Zouara. Leur activité principale était la publication du journal bilingue (tamazight et arabe) Tagrawla (« Révolution »). Parmi eux, un groupe travaillait à l'enseignement du tamazight et confectionnait des manuels d'apprentissage, notamment pour les enfants.[125]

Dans ce même contexte, Fathi Terfas de l'université de Tripoli précise que « le terme de "parler arabe" désigne principalement et généralement les dialectes arabes parlés aujourd'hui dans le monde arabe »[126]. Il précise que « le groupe des dialectes maghrébins regroupe plusieurs dialectes: les dialectes de la Mauritanie (Hassaniyya), du Maroc, de l'Algérie, de la

---

[124] Khelef, F. , Kebièche, R., « Évolution ethnique et dialectes du Maghreb » in : *Synergies Monde arabe*, n° 8, 2011, p.19-32.

[125] Chaker, S., Ferkal, M., « Berbères de Libye : un paramètre méconnu, une irruption politique inattendue », in : *Politique africaine*, vol. 125, n°. 1, 2012, p.105-126.

[126] Terfas, F., « L'ambiguïté de la typologie des dialectes arabes. Étude sociolinguistique et phonétique », art. déjà cité .

Tunisie et de la Libye »[127]. De toute évidence, ces parlers ne sont pas homogènes mais ils prouvent, si nécessaire, une forte présence du multilinguisme à l'intérieur des frontières libyennes. Dans cette mosaïque de langues, il faut à présent chercher à comprendre la place du français parmi les langues étrangères enseignées en Libye.

4.2 L'histoire de la langue française en Libye

Sur le plan historique, la Libye est colonisée par l'Italie de 1911 à 1932. Puis le territoire est occupé par la France et Royaume-Uni. Pendant la Seconde guerre mondiale, la Libye est une petit Etat de 1 million d'habitants vivant dans la pauvreté. Le 24 décembre 1951, la Libye, alors monarchie fédérale dirigée par le roi Idriss 1er, est le premier pays africain à devenir indépendant. Quelques années plus tard, grâce à la découverte de gisements pétroliers, l'Etat libyen enregistre un essor économique qui va permettre d'élever le niveau de vie des populations[128]. Nous retiendrons, de ces circonstances historiques, le fait que l'ancrage de la langue italienne est très réduit, en raison de la brève durée de la colonisation italienne.

L'enseignement de la langue française débute dans les années 1961/1962, et devient rapidement une langue étrangère d'enseignement au même titre que l'anglais. La volonté exprimée par le gouvernement libyen de l'époque d'instaurer l'apprentissage de deux langues internationales comme le français et l'anglais coïncide avec le nouvel ordre économique en lien avec l'exploitation des ressources pétrolières du pays. Quelques tentatives sont mises en place par la monarchie libyenne pour réglementer les enseignements du français et de l'anglais dans les écoles et à l'université, mais en 1969, c'est la chute de la Monarchie due au coup d'Etat du colonel Kadhafi qui crée la République de Libye. Le nouveau gouvernement libyen décide de renforcer la langue arabe. La décision renvoie au rayonnement de la pensée du panarabisme[129] développée par l'ancien leader égyptien Gamal Abdel Nasser (1918-1970) admirateur du nationalisme arabe. Dans ce contexte, les langues internationales comme le français et l'anglais, n'ont pas le droit de concurrencer la langue arabe.

En 1986, le gouvernement libyen déclare la fermeture de tous les départements d'enseignement de langues étrangères, notamment ceux de l'anglais et ceux du français. L'idée sous-jacente à cette décision est de permettre à la langue arabe de devenir prédominante et unique dans d'enseignement linguistique en Libye. Malgré la volonté

[127] *Ibid.*
[128] URL : https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMEve?codeEve=301 consulté le 16.11.2020
[129] Définition panarabisme : « Mouvement de renouveau religieux, ayant son origine dans le panislamisme et tendant à l'union politique de tous les pays arabes. » URL : https://www.cnrtl.fr/definition/panarabisme consulté le 16.11.2020.

politique, certaines facultés libyennes résistent et maintiennent des enseignements de langues étrangères pour les étudiants. Très rapidement, les acteurs politiques prennent la mesure de l'iniquité de telles décisions, sachant que dans certains domaines comme la médecine et l'ingénierie[130], la suppression des langues étrangères s'avère désastreuse. Finalement, entre 1988-1990, les enseignements des langues comme le français retrouvent leur place à la fois dans les écoles publiques et les universités ainsi que dans les établissements d'enseignement privé. Entre 1990 et 2000, le gouvernement libyen favorise l'enseignement de la langue anglaise dans l'enseignement secondaire et universitaire. Ce rappel de faits historiques montre à quel point l'enseignement des langues dans les universités libyennes souffrent d'instabilité.

Restons dans le contexte de la géopolitique internationale et citons l'Organisation de l'Union Africaine (OUA) fondée en 1969[131] et dont la Libye est l'un des membres. Cette organisation a des conséquences sur l'enseignement linguistique en Libye. Non seulement l'Etat favorise l'enseignement du français, langue officielle des pays de l'Afrique de l'Ouest, mais introduit des enseignements de dialectes africains très répandus sur le continent africain, à savoir le swahliya avec 150 millions de locuteurs et le dialecte Haoussa avec environ 38 millions de locuteurs en Afrique de l'ouest et dans la région centrale du continent[132]. Dès lors que l'Etat libyen devient partie prenante, on voit alors des besoins linguistiques précis se multiplier notamment en matière d'interprètes, de traducteurs et autres acteurs professionnels de la communication.

Cependant la compétition entre l'enseignement de l'anglais et celui du français est encore fortement présente dans le paysage linguistique de la Libye de 2020. Le chercheur Michel Quitout observe que la présence si prépondérante de l'enseignement de l'anglais dans le système éducatif libyen, du secondaire jusqu'à l'université, écrase véritablement la représentativité des autres langues étrangères. L'anglais est une langue obligatoire, dans les différentes sections du lycée ainsi que dans toutes les disciplines universitaires.[133] Face à l'hyper-développement de la langue anglaise dans les enseignements, la diffusion de la langue

---

[130] Les étudiants sont alors privés de dictionnaires, manquent de références documentaires dans leur domaine d'études. Très vite, ces derniers ne sont plus en mesure de poursuivre leurs études.

[131] L'Union Africaine vise à renforcer le continent africain face à d'autres puissances comme l'Union Européenne et les Etats-Unis d'Amérique. Cette organisation démarre avec 32 Etats. En 1998, l'Organisation internationale de la Francophonie y dispose d'une représentation permanente. Puis en 1999, c'est le sommet de l'UA à Syrte qui lance véritablement le projet d'une Union Africaine (UA). En 2002 l'UA se substitue à l'OUA (Organisation de l'Union Africaine) dont fait partie la Libye.

[132] URL : https://ouestin.com/actualite/2018/02/12/langue-africaine-plus-parlee-afrique/ consulté le 15.10.2020.

[133] Michel Quitout, « La Francophonie en Libye (Une réalité en devenir) ». URL : http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/21/Quitout.pdf consulté le 10.11.2020.

française, quand bien même elle est désignée comme une deuxième langue au lycée, demeure encore faible.

Mais, malgré les pressions internationales, l'implantation de l'enseignement du français se heurte à des obstacles politiques et culturels. Sur ce point, Michel Quitout rappelle des événements historiques pour comprendre l'implantation actuelle de la francophonie en Libye[134]. Durant la monarchie de 1951 à 1969 environ, l'enseignement de la langue française est largement favorisé dans le secondaire ainsi qu'à l'université. En 1969, c'est le coup d'Etat du colonel Kadhafi. Depuis cette date, un régime de type nationaliste s'installe et conduira, au niveau linguistique, à la suppression progressive des langues étrangères. Entre 1984 et 1986, une campagne contre l'anglais, considéré comme « langue coloniale » est entreprise par le régime de Kadhafi :

> Un triste jour de 1986, le ministère de l'Enseignement supérieur émit une résolution stipulant que l'anglais ne ferait plus partie du programme des établissements d'enseignement libyens. Tous les élèves et étudiants du pays reçurent l'instruction de se rassembler et de brûler leurs manuels d'anglais. C'est ainsi que la jeune génération fut privée d'un instrument efficace pour apprendre à s'informer sur le monde extérieur et à communiquer avec lui.[135]

Mais à partir de 1988, on assiste à une réhabilitation de l'enseignement de l'anglais. Les hésitations politiques, telle qu'elles apparaissent en Libye sur un plan historique ne font que témoigner du fait que la construction d'un Etat confère au choix de la langue un pouvoir absolu. Un Etat, une langue, l'unilinguisme serait la clé de réussite pour édifier une nation. Parmi les 195 Etats de la planète, 54 sont bilingues[136].

La situation politique très instable est préjudiciable à la diffusion et l'enseignement du français en Libye. Mais en 2007, le gouvernement libyen encourage la création de 10 « écoles pilotes » à travers le pays, où l'enseignement du français et de l'anglais sont dispensés aux

---

[134] 1951, fin de la colonisation italienne en Libye. De cette date jusqu'aux environs de 1985, la Libye connaît un régime monarchique.

[135] Hussain Kreiba, « Culture.Langues étrangères et dictature ne font pas bon ménage » dans *Courrier international*, du 15.11.2012.
URL : https://www.courrierinternational.com/article/2012/11/15/langues-etrangeres-et-dictature-ne-font-pas-bon-menage consulté le 10.11.2020.

[136] URL : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_Etats_souverains.htm consulté le 17.11.2020.

côtés de langues africaines comme le swahili et le houssa. Selon Khadija Fshika, ces écoles pilotes « visent la spécialisation en langues et réparent les lycéens sur trois ans à poursuivre dans ce cursus universitaire »[137].

Depuis la chute de Kadhafi en 2011, les réglementations politiques se multiplient pour favoriser les enseignements des langues étrangères, notamment celui du français, mais leur application se heurte à un manque important de professeurs, à des classes surchargées, à des outils pédagogiques devenus obsolètes au fil des années. Depuis la rentrée scolaire 2012-2013, l'enseignement du français réapparaît dans tous les lycées au titre de matière obligatoire, « à raison de deux cours de 45 minutes par semaine »[138]. Cependant, cet élan favorable à la diffusion de la langue française se heurte à un manque important de professeurs de FLE pour assurer la continuité des cours. Ce manque se justifie en raison du fait que le département français de l'Université de Tripoli n'est plus chargé de former les professeurs de FLE. Non seulement la Libye manque aujourd'hui de professeurs de français mais elle manque de chercheurs universitaires de FLE capables de réfléchir à la rénovation de ce dispositif d'enseignement de la langue française.

> Actuellement, les étudiants désirant se spécialiser en français n'ont leur tout premier contact avec cette langue qu'à l'université. Au bout de quatre années d'études, ils acquièrent une compétence langagière minimale sanctionnée par un diplôme de licence locale. Ceux qui se lancent dans ce cursus sont encore peu nombreux.[139]

Michel Quitout, constate qu'un « engouement certain des Libyens pour la langue française » semble réel. L'auteur précise alors « que l'on assiste de plus en plus à l'éclosion d'une myriade de centres privés d'enseignement des langues. Ils proposent dans leur majorité l'apprentissage du français à côté d'autres langues étrangères comme l'anglais ou l'italien. »[140] Il convient donc de voir les lieux académiques réparties sur le territoire libyen qui sont susceptibles d'enseigner la langue française aux apprenants libyens.

---

[137] Fshika, Kh., *Enseigner le français langue étrangère en contexte libyen Pratique de transmission, utilisation du manuel et style professoral*, Editions L'Harmattan, Paris, 2020, p.12.
[138] Fshika, Kh., *op.cit*, p.31.
[139] Michel Quitout, « La Francophonie en Libye (Une réalité en devenir) ». Art. déjà cité.
[140] Michel Quitout, « La Francophonie en Libye (Une réalité en devenir) ». Art. déjà cité.

4.3 Les lieux de formation en FLE sur le territoire libyen

Avant de développer ce chapitre, nous soulignons le fait que les chiffres que nous utilisons sont pour la plupart antérieurs à 2011, date de la chute de Kadhafi. Il n'y a aucune actualisation de ces données chiffrées sur les sites institutionnels de référence (ministère de l'Enseignement supérieur, etc.). La Banque mondiale ne donne pas non plus de chiffres en lien avec les enseignements universitaires.

Le système éducatif libyen au niveau de l'enseignement universitaire dispose d'infrastructures stables pour assurer l'enseignement du FLE. Selon des chiffres en date de 2011 communiqués par le Réseau International de l'Education supérieure en Afrique, la Libye enregistre, pour l'année scolaire 2008/2009, 300.966 étudiants parmi lesquels 25.178 ont obtenu leur licence en 2008, et dont les deux tiers de femmes. La Libye compte dix universités publiques. La scolarité y est gratuite. Entre 1997 et 2000, cinq universités privées ont vu le jour. Deux sont accréditées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur[141].

Malgré une histoire mouvementée comme nous l'avons déjà décrite précédemment avec des années d'interruption de l'enseignement du français dans les lycées, le contexte universitaire semble actuellement favorable à l'apprentissage du français. Ainsi l'Université de Misurata[142], la plus grande des dix universités libyennes avec plus de 58.500 étudiants en 2012, a créé en 1991 un département de langue et Littérature française[143]. Celui-ci compte 19 enseignants diplômés en langue française ; chaque année, une promotion de 35 étudiants termine leur cursus comprenant 50 matières répartie en 4 ans d'études. A ce jour en 2020, le territoire libyen compte 10 départements d'enseignement du FLE « répartis au sein des universités »[144].

---

[141] URL : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Libye_2010 Consulté le 28 janvier 2021.

[142] Légation libyenne à l'UNESCO, *Guide de développement des capacités dans l'utilisation des technologies de la communication et de l'information dans Enseignement supérieur et recherche scientifique*. 2012, p.46. Disponible sur : http://www.libya-unesco.org/documents-ar/guide-for-using-IT-in-higher-edu.pdf consulté le 22.11.2020.

[143] « La formation dure quatre ans qui se divise en huit semestres menant à obtenir le diplôme de Licence ès Lettres. Ce programme s'agrège avec certaines universités locales et internationales afin d'initier et de produire des disciples bien raccordant avec les exigences du développement et aux besoins du marché du travail comme celle de la prise de responsabilité, la maîtrise de la technologie ainsi que des connaissances de base-acquises. (…) Ce département ouvre une fenêtre de communication avec les cultures et les civilisations des peuples francophones pour participer à la construction d'une société de la connaissance. Il a comme message d'améliorer une formation académique distincte dans le champ de la langue française et ses filiales ainsi que ses applications ; de consacrer une productivité capitale appuyée sur les économies de la lumière, de l'innovation et de la création ; et de concourir à la réalisation d'un développement collectif durable. 172 étudiants sont inscrits pour l'année 2015/2016 dont 118 féminins et 54 masculins ». Elmahjoub, T. « La francophonie en Libye » in : *Revue Nordsud*, n°7, 2016, p.73-89.

[144] Fshika, Kh., *op.cit*, p..31.

L'offre de formation en français existe aussi dans les instituts d'enseignement supérieur et les universités privées, installés dans les villes de: Mesrata, Labyar, Marj, Bayda, Darna, Waddan, Yefran, etc. L'Académie des Hautes Études, établissement public situé à Tripoli, avec deux annexes l'une à Benghazi et l'autre à Misrata, représente un pôle d'excellence. Un département de FLE existe, proposant un cursus de formation en 2 ans pour des étudiants ayant déjà obtenu un niveau Licence. Ce diplôme de Master 2 est délivré au terme d'une formation en didactique de FLE.

Citons également des lieux emblématiques de l'enseignement du FLE installés en Libye grâce au maillage diplomatique français

- **Lycée français de Tripoli**[145]

C'était un haut lieu de l'expression de la langue française à Tripoli, mais en raison des événements en Libye, la décision a été prise par les autorités françaises de fermer l'établissement scolaire (tous niveaux confondus) à partir de la rentrée 2013/2014. Désormais le Lycée français de Tripoli en Libye se présente sous la forme d'une plate-forme officielle d'enseignement à distance reliée au Centre National de l'Enseignement à Distance (CNED) qui enregistre les inscriptions des élèves.

- **L'Institut culturel français de Tripoli**

L'Institut culturel français[146]de Tripoli qui appartient au réseau des Instituts culturels relevant du Ministère des Affaires étrangères français est classé comme le premier centre d'enseignement du FLE en Libye. Situé au cœur de la ville de Tripoli, l'Institut accueille, chaque année, environ 1000 étudiants de tous les âges et de toutes catégories sociales. Le nombre de visiteurs et d'étudiants est en constante augmentation ces dernières années compte tenu du haut niveau des équipements (télévision, vidéo, bibliothèque et multimédia) et du bon niveau des enseignants de FLE, Salles de télévision, de vidéo, d'une grande bibliothèque, de salles multimédias. Sur le plan culturel et artistique, l'établissement propose un choix diversifié d'activités culturelles qui permet aux étudiants de se familiariser à la culture française. Le rayonnement des activités de l'Institut dépasse les limites de la capitale et s'étend aux grandes villes du pays, densément peuplées. L'Institut culturel français de Tripoli

[145] URL : https://www.facebook.com/PPTschool.LY/ consulté le 15.12.2020.
[146] URL : https://www.facebook.com/ICFLIBYE/?fref=ts consulté le 15.12.2020.

dispense les enseignements de FLE pour acquérir les diplômes de DELF[147], DALF et le TCF, ces derniers sont validés par l'ambassade de France à Tripoli.

Ainsi, nous venons de présenter un état des lieux des ressources linguistiques en Libye concernant le FLE. Il serait intéressant de pouvoir quantifier le nombre de locuteurs libyens parlant français. Les différents documents consultés ne permettent pas de communiquer des données chiffrées. Ce qui est attesté et vérifié sur le terrain, c'est le fait que, sur le plan économique, grâce à l'ouverture de la Libye vers l'Europe et surtout après la levée de l'embargo, la langue française commence à gagner du terrain en raison du nombre croissant d'entreprises françaises implantées en Libye. L'activité économique participe au développement du tourisme en Libye avec des infrastructures hôtelières qui contribuent à faire émerger de nouveaux emplois qualifiés avec obligation de savoir parler français pour communiquer avec les touristes non-arabes. Cependant, du fait de la pandémie mondiale de 2020-2021[148], tous ces efforts en faveur de la diffusion de la langue française sont interrompus actuellement.

Tous les indicateurs économiques, sociaux et culturels de la Libye montrent qu'il ne faut pas idéaliser les conditions de vie du peuple libyen. Régulièrement depuis 2011, le pays menacé par les groupes djihadistes est en proie à des conflits armés multiples qui traversent le territoire du nord au sud. La guerre, c'est avant tout des destructions ou des menaces de destruction. Ces éléments sont à prendre en compte et à rappeler chaque fois que c'est nécessaire dans le cadre de notre recherche doctorale.

L'Etat libyen souffre de cette instabilité récurrente et la révision du système d'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire est loin d'être achevée. Mais selon le chercheur Adel Mohammad Aneiba :

> La volonté d'enseignement/apprentissage de la langue française existe bel et bien chez les professeurs et les jeunes libyens. Une volonté que ni les vieilles structures d'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère en Libye, ni la formation des futurs enseignants dans les

[147] Le DELF (Diplôme d'études en langue française), le DALF (Diplôme approfondi de langue française) et le TCF (Tests de Connaissance du Français).
[148] Selon Wikipedia, au 31 décembre 2020, la Libye enregistre 100 000 cas.

universités locales n'arrivent pas à satisfaire d'une manière efficace.[149]

En attendant la réintroduction de l'enseignement du FLE dans l'enseignement secondaire et supérieur, et compte tenu des différents points que nous avons déjà développés, nous poursuivons notre raisonnement réflexif en nous interrogeant sur le phénomène de « cohabitation » du français et de l'arabe afin de comprendre en quoi il peut générer des difficultés pour les apprenants.

4.4 Le français et l'arabe. Une cohabitation complexe

Nous avons évoqué précédemment la spécificité du multilinguisme de l'espace linguistique libyen, dominé par les usages de nombreux dialectes, ce qui atteste du fait que l'italien, langue du colonisateur, est aujourd'hui quasiment effacée. Ce même phénomène apparaît au Maroc et en Algérie où le français n'est plus la langue officielle. Autrement dit, dans cet environnement du multilinguisme, l'apprentissage des langues étrangères (anglais, français et autres) crée des situations où la maitrise de la langue maternelle s'accomplit en parallèle à celle d'une langue étrangère. On parle dans ce cas de bilinguisme. Les définitions du terme sont hétérogènes mais pour notre part, nous en avons retenu trois. Ainsi, le linguiste américain Uriel Weinreich (1926-1967) considère que celui qui est bilingue « possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle »[150]. De son côté, le linguiste américain Einar Haugen (1906-1994) fait appel aux compétences de production, d'où cette définition selon laquelle « le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle »[151]. Enfin Claude Hagège (1936-) « considère une personne comme étant bilingue lorsque ses compétences linguistiques sont comparables dans les deux langues »[152].

4.4.1 Les interférences dans le cadre du bilinguisme des apprenants libyens

Notre approche d'analyse s'appuie sur le bilinguisme en tant que posture de l'apprenant à partir de laquelle il va produire des « interférences » entre la langue maternelle et la langue

[149] Adel Mohammad Aneiba, « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants» in : *Norsud*, n°15, juin 2020, p.1.
URL : http://mdr.misuratau.edu.ly/bitstream/handle/123456789/992/R-965-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y consulté le 15.12.2020.
[150] Hasanat, M., « Acquisition d'une langue seconde : Avantages et entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français » in : *Synergie*, n°4, 2007, p.210.
[151] *Ibid.*
[152] *Ibid.*

cible : « L'apprenant peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue »[153]. Sur ce point, la remarque de Hasanat est intéressante sachant que finalement, chez la personne bilingue, « il y a deux locuteurs dans une même personne »[154]. Tant qu'ils sont maintenus séparés, il n'y a pas de problème de bilinguisme : « Cependant, si cette condition n'est pas présente, on peut parler d'interférence linguistique. Du point de vue structural, l'interférence est présente dans les deux langues »[155] précise le chercheur.

La question primordiale à laquelle il faut donc tenter de répondre met en articulation la langue française, les dialectes et l'arabe classique. D'une façon générale, le chercheur Mohamed Hasanat rappelle que :

> L'arabe et le français sont deux langues qui appartiennent à deux familles différentes : l'arabe descend de la famille Chamito-sémitique, le français de la famille Indo-européenne. Cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonémique, morphologique, syntaxique, morphosyntaxique et lexical.[156]

Est-il possible de comparer les deux langues en relevant leurs similitudes et leurs différences ? En réalité, Hasanat constate que les différences entre le français et l'arabe : « créent un problème d'interférence qui cause la déformation du message et provoque le malentendu »[157]. Les interférences apparaissent au niveau phonologique, morphologique ou syntaxique entre la langue cible et la langue maternelle. Hasanat note que les apprenants du français « perçoivent et produisent "papier" comme "barbier" ou "parc" comme "barc". L'interférence se produit également quand « les apprenants de l'arabe identifient les mots qalam comme kalam »[158]. Ce qu'il faut ajouter, à propos des interférences phonologiques, c'est le fait que l'alphabet de la langue arabe comprend 13 consonnes qui ne rencontrent pas de correspondance dans l'alphabet français.

---

[153] Vermes, G. et Boutet, J.. *France, Pays multilingue*, Tome 2, Editions L'Harmattan, Paris. 1987, p.111. Cité par Hasanat, M., « Acquisition d'une langue seconde : Avantages et entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français ». Art. déjà cité.

[154] Hasanat, M., « Acquisition d'une langue seconde : Avantages et entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français ». Art. déjà cité.

[155] *Ibid.*

[156] *Ibid.*

[157] *Ibid.*

[158] Ibid, p.211.

Tableau (1) Lettre	Nom de la lettre	Transcription
ت	ta:ʔ	t
ج	ji:m	j
ح	ħa:ʔ	ħ
خ	xa:ʔ	x
ذ	da:l	d
ط	ṯa:ʔ	ṯ
ظ	ða:ʔ	ð
ص	ṣa:d	ṣ
ض	đa:d	đ
ع	ɛayn	ɛ
ق	qa:f	q
ه	ha:ʔ	h
ء	hamza	ʔ

(source : Hasanat Mohamed, « Acquisition d'une langue seconde : Avantages et entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français », *ibid*, p.212)

Tableau 1 : Iinterférences phonétiques entre l'arabe et le français -les consonnes de l'alphabet arabe

Ce tableau permet de montrer que les interférences phonétiques entre l'arabe et le français constituent de réelles difficultés pour l'apprenant en français.

D'une façon générale, la langue vise à développer une compétence communicative. Christian Puren, définit celle-ci comme étant une « capacité à interagir langagièrement avec d'autres locuteurs », ou une « capacité à échanger des informations ». La compétence communicative est définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues (CECRL). Il est stipulé que :

> La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique.[159]

Chacune de ces composantes, réparties en sous-catégories, « est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. La compétence linguistique est celle qui

[159] Document CECRL, p.17. URL : https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr

a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. »[160]. Cela étant, le concept de communication dans l'activité langagière est aussi important que celui de culture « qui est un objet au moins aussi complexe que la langue » écrit Christian Puren[161]. Ce point nous paraît important sachant que notre recherche s'applique à la Libye, un territoire témoignant d'une richesse culturelle entretenue notamment par l'hétérogénéité des populations installées pour certaines d'entre elles depuis l'Antiquité. Ainsi, par l'apprentissage du Français, les étudiants libyens vont apprendre la compétence culturelle et la compétence communicationnelle qui sont les moteurs de la langue. Nous proposons de développer la question de la culture dans la prochaine section.

4.4.2 La question de l'interculturel dans la société libyenne

La société libyenne est caractérisée par une organisation tribale encore bien implantée dans l'Etat de l'après-Kahadafi : « Le conflit libyen renouvelle la question de la place du tribalisme, et plus généralement de la référence aux liens de solidarité primordiale, notamment dans leur rapport à l'État. »[162] Les rapports entre les tribus s'inscrivent toujours dans des luttes de pouvoir. En favorisant les pouvoirs des chefs de tribus l'Etat libyen se voit affaibli parce que fragmenté.

Dans une telle configuration, on voit que depuis l'Antiquité, tribalisme et multilinguisme structurent l'organisation sociale de la Libye, définissant ainsi une identité façonnée au contact d'autres cultures. Grâce au maintien des arts et traditions populaires, nombre d'artisans conservent des savoir-faire anciens, notamment en matière de poterie, de tissage et fabrication d'instruments de musique. Mais les différences culturelles apparaissent entre les tribus sachant que la confrontation entre le passé et la modernité à l'intérieur du pays ne semble pas poser de tensions particulières ; en revanche, le champ politique traversé par des conflits militaires et sociétaux est un obstacle à la question de l'apprentissage des langues étrangères dans le pays, un point qu'il nous semble important de réitérer dans la thèse.

A propos du français, nous pouvons nous demander comment la langue française peut être accueillie favorablement dans les différentes strates de la société libyenne.

---

[160] *Ibid*, p.17.

[161] Puren, Ch., « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-,co-culturelles) : Exemples de validation et d'application actuelles ». Article réactualisé en 2016. Voir www.christianpuren.com – Décembre 2011.

[162] « Changement social et contestations en Libye », in : *Politique africaine*, vol. 125, n° 1, 2012, p.5-22.

> Apprendre une langue, ce n'est donc pas seulement s'approprier un système linguistique différent ; c'est aussi se retrouver en présence d'une autre culture et, donc, d'une autre vision du monde avec, pour ainsi dire, de nouveaux schémas de catégorisation de la réalité (…) et de nouveaux schèmes interprétatifs.[163]

Autrement dit, en regard de la citation, il convient de se demander comment l'apprenant libyen parvient-il à se représenter le monde français en apprenant seulement la langue française. A ce stade, il convient de rappeler la définition de la compétence culturelle par Henri Boyer :

> constituée d'un ensemble diversifié de représentations partagées, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication.[164]

En ce sens, les représentations sont des constructions qui se forgent au sein de la compétence communicationnelle. Nous pouvons apporter un exemple concernant les Libyens et leur relation au temps : pour un Français les Libyens ne respectent pas les codes de la temporalité. Être à l'heure à un rendez-vous, respecter une échéance dans la livraison d'un travail ou même respecter l'heure fixée au préalable des repas. Les Libyens peuvent être pris en défaut sur ces notions de temps, ce qui forcément génèrent des malentendus, voire même des conflits entre les différents membres du groupe. Des habitudes culturelles spécifiques peuvent aussi troubler la relation entre les individus. Par exemple, dans la culture arabe, il faut manger uniquement de la main droite et ce, même si on est gaucher. Car la main gauche est considérée comme impure. Ce point surprend forcément les Occidentaux.

---

[163] Nour-Eddine Fath, « Langue, vision du monde et dynamique identitaire », in : *Synergies Monde Arabe*, n° 9, 2016, p.145-156.

[164] Boyer, H. « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », in : *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, n°3, 2001, p.333-340.

La question se pose donc de savoir comment le partage de la culture peut se faire entre apprenants libyens et locuteurs français. Si quelques mots français perdurent dans le dialecte libyen, les traces de contiguïté entre le français et l'arabe sont extrêmement réduites et tendent à disparaître. Par exemple, lamba – lampe / tawla- table/ zarafa-girafe makina-machine etc. Nour-Edine Fath constate que :

> La vision de la réalité s'opère donc suivant des perspectives définies d'avance pas la langue maternelle, elle-même conditionnée par la culture. Il y a par conséquent, de ce point de vue, autant de réalités que de langues - celles-ci, selon les cultures, structurant différemment le réel et organisant diversement les données de l'expérience.[165]

Mais si ce point de vue est défendable, il faut aussi prendre en compte la part importante des stéréotypes qui prévalent dans les représentations interculturelles. Par exemple, les apprenants libyens abordent les cours de FLE avec des images stéréotypées à propos des Français. Le pays est imaginé comme étant celui des parfums, des croissants au petit-déjeuner et de la Tour Eiffel, etc.

> Le stéréotype est un obstacle, de par sa nature, à l'accès satisfaisant de l'apprenant à la culture étrangère, doit être identifié, décrit, traité correctement en vue d'une relativisation et donc d'un dépassement.[166]

Cela étant, la compétence interculturelle fonctionne dans une « perspective pluridisciplinaire ». Autant d'éléments qui complexifient l'acquisition de la culture de la langue cible. D'où notre questionnement sur l'attractivité de la langue française pour les étudiants libyens qui nous conduit à interroger le concept de langue et culturel.

4.4.3 Le concept de langue-culture

Nour-Eddine Fath donne un éclairage intéressant sur l'articulation entre l'apprentissage du FLE et la compréhension de la culture française. En effet, les apprenants libyens s'ils cherchent à apprendre la langue française, sont éloignés du cadre culturel français. Seuls les

[165] Boyer, H. « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », art. déjà cité.
[166] *Ibid.*

étudiants de Tripoli, grâce à la présence du Centre culturel français, peuvent s'initier à différentes représentations de la culture française, comme le cinéma, la musique, le théâtre, la danse, la littérature. Donc les étudiants, dans leur majorité, ne sont pas initiés concrètement aux codes culturels français. Ils disposent d'une perception plutôt fragmentée de la culture française, à travers quelques stéréotypes, la cuisine ou la mode, qu'ils découvrent sur l'internet.

Ainsi, à la compétence culturelle en FLE, nous ajoutons la compétence interculturelle, comme le recommande Christophe Puren, avec « deux autres composantes apparues précédemment dans la discipline, transculturelle et métaculturelle »[167]. De son côté, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) rajoute deux autres catégories, pluriculturelle et coculturelle, c'est-à-dire « le vivre ensemble et l'agir ensemble dans une Europe multilingue et multiculturelle »[168] précise Puren. L'enseignement de la langue française, nous l'avons déjà souligné, s'inscrit dans un champ européen et pas seulement dans la France, en tant que territoire nationale. Dans ce large contexte, l'acquisition de la compétence culturelle suppose de développer chez les apprenants une conscience de l'altérité ou conscience de l'Autre. Chaque individu ayant sa propre langue maternelle possède dès son plus jeune âge un certain type de représentations culturelles spécifiques au pays qu'il habite. Il est façonné par sa langue et pas sa culture, ce qui en fait sa « singularité identitaire » pour reprendre une expression de Nour-Eddine Fath. En raison de cette singularité identitaire, l'apprenant se heurte souvent à des difficultés de compréhension de gestes, d'attitudes, de façons de réagir propres à ceux qui sont des natifs de la langue. Cependant, il faut préciser que l'acquisition de la compétence culturelle pour un apprenant de FLE ne vise nullement à « intégrer » la culture de l'autre. Il ne s'agit pas de substituer sa propre culture parcelle de l'autre. Il s'agit de connaître les fondamentaux de la culture de l'autre, ce qui va permettre à l'apprenant de pouvoir partager une même vision du monde tout en préservant sa propre identité culturelle.

> Car, en définitive, si on peut se prétendre biculturel, voire multiculturel, on n'en a pas, pour autant, plus qu'une identité - certes éminemment plurielle, faite un peu de

[167] Puren, Ch., « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique », in : *Intercâmbio*, 2ème série, vol. 7, 2014, p.21-38 URL : https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf consulté le 25.09.2020.
[168] Puren, Ch., « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique », art. déjà cité.

> celle des autres et de son propre vécu, mais définitivement unique.[169]

Une fois ces éléments énoncés, notre réflexion s'oriente en direction des professeurs de FLE en Libye afin d'appréhender leur situation au sein des universités qui disposent d'un département d'enseignement de la langue française.

4.4.4 La formation des professeurs de FLE en Libye

Khadija Fshika écrit que :

> l'un des paradoxes associés au retour du FLE, c'est le manque d'enseignants formés en mesure de répondre aux besoins de ce nouveau contexte, puisque pendant vingt ans (1986-2007) aucune formation n'a eu lieu.[170]

Ces spécificités de la politique linguistique de l'Etat libyen de ces 10 dernières années contribuent à creuser des inégalités d'apprentissage du FLE à travers les pays arabes. Dans le cadre de l'enseignement du FLE en Libye, le chercheur Adel Mohammad Aneiba, déjà cité, soulève deux points de difficultés extrêmes pour lesquelles il semble urgent de trouver une solution :

- La formation des professeurs de FLE, formation initiale et formation continue
- La question des Manuels scolaires de FLE.[171]

La formation initiale désigne « le point de départ d'un processus à compléter tout au long d'une carrière »[172] Selon Daniel Coste[173] la formation initiale confère un statut définitif d'enseignant de FLE à celui qui entreprend le parcours de formation. Au-delà, la formation initiale présente « une fonction conservatrice qui garantit la conformité plus que le certificat d'aptitude ou de réussite »[174]. Selon Coste, l'initié est celui « qui répond à une norme, et qui

[169] Nour-Eddine F., « Langue, vision du monde et dynamique identitaire », *ibid*, p.145-156
[170] Fshika, Kh., *op.cit*, p.30.
[171] Aneiba, A.M., « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants », in : *Revue Nordsud*, vol.15, juin 2020, p.113-131.
[172] *Ibid.*
[173] Coste, D.. « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français ? » in : *Le français dans le Monde*, n° 113, 1975, p.13-23.
[174]Aneiba, A.M., « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants », art. déjà cité.

s'y soumet (…) cette norme se manifeste par un discours partagé, une communauté de langage entre initiés »[175]. Dans la formation initiale, il y a 3 types de savoirs :

- Les connaissances fondamentales
- Le savoir-faire pédagogique
- Le savoir-être (l'inné et non pas l'acquis)

Or la formation des enseignants de FLE, qu'ils soient de nationalité libyenne ou autre, Aneiba permet d'acquérir plusieurs compétences distinctes. Acquérir, d'abord, « une bonne maîtrise de la langue » enseignée permettant la compréhension et la maitrise des expression orales et écrites. Acquérir également, une « bonne formation linguistique (et pas seulement langagière) » qui est indispensable. Il s'agit au bout du compte de maitriser le FLE et la langue maternelle arabe « pour être bien informé aussi bien des traits communs aux deux langues, sur lesquels on pourra s'appuyer, que des divergences dont on devra tenir compte ». Acquérir aussi, une « bonne connaissance de la psychologie des apprenants », accompagnée d'une :

> solide formation didactique, théorique et pratique, portant sur tous les aspects de l'action pédagogique : programmes et cursus, méthodes et matériaux pédagogiques, types d'activités individuelles et de groupe, techniques d'évaluation, pédagogie des échanges et de coopérations avec les payse étrangers, etc.[176]

La formation initiale des enseignants de FLE vise à l'acquisition de la compétence langagière[177] des apprenants dans le but de maitriser la compétence de communication qui se distingue à travers plusieurs composantes, conformément aux principes énoncés par la CECRL :

- La composante linguistique
- La composante socio-linguistique
- La composante pragmatique[178]

---

[175] Coste, D., « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français », art. déjà cité.
[176] Aneiba, A.M., « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants », art. déjà cité.
[177] Girard, D., *Enseigner* les *langues* : *méthodes* et *pratiques*, Paris, Bordas, 1995, p.136.
[178] URL : https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl consulté le 27.11.2020.

En effet, la formation initiale des enseignants de FLE comprend des aspects importants destinés à favoriser l'acquisition d'une formation pédagogique pratique, « sans laquelle les autres éléments de la formation ne sauraient porter leurs fruits »[179].

A ces différents points, il convient d'ajouter aussi l'acquisition pour les enseignants de la compétence culturelle, ces derniers devant être en mesure de la transmettre à l'apprenant :

> La culture d'arrivée et de la fortifier avec la sienne pour qu'il puisse acquérir une capacité culturelle lui permettra d'agir dans toutes les situations linguistiques et sociolinguistiques. Ainsi, l'apprenant rencontra l'altérité sans difficultés linguistiques, ni culturelle.[180]

Compte tenu de ces éléments, la partie suivante est consacrée à l'enseignement du FLE dans le contexte universitaire libyen.

[179] Girard, D., *Enseigner* les *langues* : *méthodes* et *pratiques*, *op. cit.*
[180] Aneiba, A.M., « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants », art. déjà cité.

CHAPITRE 5. L'Enseignement/apprentissage du FLE en Libye

5.1 De l'importance des Manuels de FLE

L'enseignement/apprentissage de la langue française dans les universités libyennes se transforme depuis le début des années 2000, chaque université ayant décidé de la refondation des programmes. A cet effet, il faut préciser qu'il n'existe pas en Libye un programme officiel pour toutes les universités. Si nous nous référons aux universités de Subratah et Musrata que nous connaissons bien, nous voyons que le cursus des études se déroule durant 4 années :

- Les programmes des deux premières années sont basés sur des leçons très simples. Les professeurs enseignent les fondamentaux de la grammaire française, la conjugaison de verbes, ainsi que du vocabulaire.
- Au cours de la troisième année, les contenus des modules d'enseignement sont plus spécialisés, du type phonologie, introduction à la linguistique, etc.
- Au cours de la quatrième année, des cours de traductologie s'ajoutent à ceux existants de linguistique et sémantique.

Tableau 2 : Programme du département de la langue française à Sabratah concernant le cursus des études en FLE en 4 années

Première année

	9h 00 - 11h 00	11h 00 - 13h 00	13h 00 - 15h00
Samedi	Expression Ecrite ELKBIE NOURA Salle 18	Grammaire ALGOJ Khaiyri Salle 18	Histoire Dr Nadia Dr Nadia
Dimanche	Psychologie X5 X5	Expression Orale OSHAH Mohamed Salle 18	Cours Intensifs ALHOUNI Samia Salle X
Lundi	Comprehension Orale MAHJOUB Hajer Bureau	Cours Intensifs ALHOUNI Samia Salle X	Arabe Dr DABBASHI Mahdi
Mardi	Grammaire ALGOJ Khaiyri	Phonétique OSHAH Mohamed	

	Salle X	Salle 18	
Mercredi	Cours Intensifs ALHOUNI Samia Salle 18	Locture Dirigée ELKBIR Noura Salle 18	
Jeudi	Orthographe MAHJOUB Hajer Salle X	Anglais ANG X1	

Deuxième année

	9h 00 - 11h 00	11h 00 - 13h 00	13h 00 - 15h 00
Samedi	Grammaire MAHJOUB Hajer Salle X	Expression Ecrite MAHJOUB Hajer Salle X	
Dimanche	Cours Intensifs ALHOUNI Samia Salle 18	Textes ALHJOUIJE Hajer Labo	Méthode de recherche ALTOUMI Ibrahim
Lundi	Cours Intensifs ALHOUNI Samia Salle X	Grammaire MAHJOUB Hajer Labo	
Mardi	Phonétique OSHAH Mohamed Labo	Compréhension Orale ELKBIR Noura Salle X	Géographie X6 X6
Mercredi	Orthographe ELKBIR Noura Bureau	Etudes Islamique X7 X7	
Jeudi	Expression Orale OSHAH Mohamed Salle 18	Cours Intensifs ALHOUNI Samia Salle 18	Anglais ANG2 X2

Troisième année

	9h 00 - 11h 00	11h 00 - 13h 00	13h 00 - 15h 00
Samedi	Compréhension Orale ALGOJ Khaiyri Labo	Traduction FITOURI Mohamed Labo	Cours Intensifs ALGOJ Khaiyri Labo
Dimanche	Expression Orale OSHAH Mohamed Salle X	Littératura Française FITOURI Mohamed Bureau	Méthode de recherche ELKBIR Mohsan Bureau
Lundi	Compréhension Ecrite ALHOUIJE Hanane Salle 18	Cours Intensifs ALGOJ Khaiyri Salle 18	
Mardi	Traduction FITOURI Mohamed Salle 18	Cours Intensifs ALGOJ Khaiyri Labo	
Mercredi	Phonétique OSHAH Mohamed Labo	Textes Littéraires ALHOUNI Samia SAL Z	Syntaxe ELKBIR Mohsan
Jeudi	Littératura Française FITOURI Mohamed Bureau	Rédaction FITOURI Mohamed Salle X	Syntaxe ELKBIR Mohsan Bureau

Quatrième année

	9h 00 - 11h 00	11h 00 - 13h 00	13h 00 - 15h 00
Samedi	Traduction FITOURI Mohamed Bureau	Syntaxe ELKBIR Mohsan Bureau	
Dimanche	Compréhension Ecrite ALGOJ Khaiyri Labo	Literature Française ALHOUNI Samia Salle X	
Lundi	Comprehension Orale ALGOJ Khaiyri Labo	Didactique de fle ELKBIR Mohsan Bureau	Syntaxe ELKBIR Mohsan Bureau
Mardi	Didactique de fle ELKBIR Mohsan Bureau	Traduction FITOURI Mohamed Bureau	Culture générale
Mercredi	Dissertation ALHOUIJE Hanae Salle X	Expression Orale OSHAH Mohamed Salle X	linguistique FITOURI Mohamed Salle 18
Jeudi	Literature Française ALHOUNI Samia Labo	Phonétique OSHAH Mohamed Labo	

Concernant l'usage des Manuels servant de support à la didactique du français, la publication en 2002 du Cadre Européen Commun de Références pour les langues encourage les éditeurs de manuels, y compris ceux du FLE, à revoir la philosophie même de leurs ouvrages. Il s'agit, en apprenant les différentes langues vivantes, de faciliter la communication entre les citoyens européens qui sont de langue maternelle différente. Mais apprendre aussi les langues

européennes facilite « la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. »[181]

Ainsi, le CECRL établit, à l'attention des professeurs de langues, une liste de recommandations destinées à structurer la relation enseignant-enseigné à travers l'objet d'enseignement :

- Il s'agit d'évaluer les besoins des élèves, à l'issue de la phase d'évaluation, il s'agira de fixer des objectifs précis,

- L'enseignant doit être capable de distinguer les différents niveaux des apprenants : A1 (niveau débutant), A2, B1, B2, C1, C2 (niveau proche du natif),

- Le CECRL recommande de considérer l'apprenant comme un acteur social

- L'enseignant de FLE doit pouvoir élaborer ses cours selon l'approche actionnelle, ce qui implique de proposer à cet apprenant perçu comme un acteur social des tâches dans des contextes variés, professionnels et privés (se présenter, téléphoner pour prendre un rendez-vous, lire une notice technique, rédiger des messages, etc.),

- L'enseignant aide l'apprenant à faire usage de ses propres capacités afin d'élaborer lui-même une stratégie pour la réalisation d'une tâche,

- L'enseignant vise à permettre à l'apprenant d'acquérir des compétences langagières et culturelles selon des activités diversifiées comme la compréhension, l'expression, l'interaction et la traduction,

- L'enseignant prend en compte l'autonomie de l'apprenant et le valorise en lui montrant par exemple des erreurs et non pas des fautes,

- Enfin l'enseignant ajuste régulièrement son enseignement en fonction des objectifs qu'il s'est fixés, mais aussi en fonction des résultats de sa classe d'apprenant. Son rôle n'est pas de mettre seulement des notes mais de favoriser le processus d'auto-évaluation chez l'apprenant.

A propos du manuel dans la classe de FLE, Christian Puren expose des réflexions concrètes. De son point de vue, le manuel de FLE assure dans sa conception actuelle un « ensemble cohérent de fonctions didactiques essentielles ». Plus précisément il retient des axes essentiels à savoir la définition des contenus et « la progression de l'enseignement-apprentissage collectif en fonction d'objectifs prédéfinis », mais aussi le découpage de ces contenus en

[181] Document CECRL, *ibid*, p.10.

« une série d'unités didactiques construites strictement sur le même modèle ». Puren souligne que dans chacune de ces séries, il faut assurer « une mise en synergie des différents domaines d'activité » à savoir la compréhension et la production de l'écrit et de l'oral, la syntaxe, le vocabulaire, la phonétique, ainsi que la culture, tout en respectant une sorte de gradation entre les contenus des différentes activités.

Puren termine sa présentation en rappelant que ces manuels de FLE fournissent « les supports, les aides et les guidages qui amènent enseignants et apprenants à mettre en œuvre des modes cohérents d'enseignement-apprentissage »[182]. De fait le manuel réunit les qualités adaptées aux pratiques pédagogiques, même si d'autres ressources peuvent être utilisées plus librement parce qu'elles sont autonomes.

> Le manuel est fondamentalement un outil d'organisation et de programmation des processus conjoints d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans leurs contenus, leurs supports, leurs tâches et leurs méthodes. Il propose du « prêt-à-enseigner-apprendre-évaluer », certes, mais dans l'enseignement comme dans l'habillement, le « sur-mesure » a des exigences et un coût très élevés que la grande majorité non seulement des enseignants, mais aussi des apprenants, n'ont pas les moyens, l'énergie et/ou l'envie d'assumer dans la durée, qui plus est dans les différents cours ou classes en parallèle qu'ils ont à gérer[183].

Puren observe que le manuel présente des limites en matière d'innovation et d'expérimentations. Cependant, en Libye, les manuels de FLE sont conçus en fonction des recommandations du CECRL. Son enjeu est primordial, comme le rappelle Khadija Fshika enseignante de FLE libyenne, concernant « l'attribution d'un modèle didactique institutionnel d'usage et d'enseignement / apprentissage des langues » même si ce modèle est pensé pour un contexte européen « qui se veut attentif à la pluralité des traditions didactiques européennes »[184].

---

[182] Puren, Ch. « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? » URL : http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013k consulté le 30.11.2020.
[183] *Ibid.*
[184] Fshika, Kh., *op.cit*.

Si nous considérons le corpus des manuels de FLE en Libye, celui-ci n'est pas très volumineux à comparer aux riches catalogues de Manuels de FLE proposés par les principaux éditeurs français tels que Hachette FLE, les éditions Didier, La Maison des Langues pour ne citer que ces derniers.

Sur un plan historique, la chercheure Ghada Benelimam[185] qui a soutenu sa thèse de linguistique en 2013 à l'université de Montpellier, apporte un éclairage très intéressant sur l'historique des manuels utilisés en FLE en Libye. Dans les années 1960-1970, les professeurs de langue française font leurs cours à partir d'un Manuel, intitulé *Mon livre*, « inspiré des méthodes égyptiennes, en effet, comme tous les pays arabes de l'époque »[186] . Puis en 1973, « paraît le premier manuel libyen, intitulé *Vers l'expression* ». Ce manuel s'inspire alors fortement « des méthodes structuro-globales de l'époque, et surtout du manuel CREDIF[187] *Voix et Images de France*[188]. » Cependant, la méthode du manuel *Vers l'Expression* « se fonde sur les principes révolutionnaires de la Révolution culturelle déclarée en 1973 » observe l'auteur[189]. En 1998, Ghada Benelimam note que dans le département d'enseignement du FLE à l'Université de Tripoli, les enseignants utilisent le manuel *Nouveau Sans Frontières* 1. Les années précédentes, le manuel *Bonne Route1* était utilisé.

Le tableau ci-dessous résume le corpus des Manuels de FLE qui ont été utilisés ou qui sont maintenant utilisés par les enseignants libyens.

TITRE	**Auteur-Editeur-date de parution**	**Date d'utilisation Libye**
Voix et images de France	P. Guberina, Paul Rivenc Credif et Didier, Paris / Bruxelles / Montréal 1970	1965-1970
La France en direct	Capelle, Janine & Guy Hachette Paris 1977	1975-1982

[185]Benelimam, Gh. *Une expérimentation visant l'amélioration de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Libye : l'introduction de documents authentiques dans une classe de français langue étrangère à l'université de Tripoli*. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013.
[186] *Ibid*, p.54.
[187] URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Centre_de_recherche_et_d%27%C3%A9tude_pour_la_diffusion_du_fran%C3%A7ais consulté le 03.12.2020.
[188] Première méthode audiovisuelle pour apprendre le français publiée en 1960.
[189] *Ibid*, p.54.

Le nouvel espace	Gapelle G et Gidon N Hachette Paris1995	1995-1997
Le nouveau sans frontières 1 : méthode de français	Dominique, Philippe; Girardet, Jacky; Verdelhan, Michèle; Verdelhan, Miche Editions Clé International 1998	1998-2007
Rond-Point (une collection de 22 volumes	Editions Éditions Maison des Langues 2004	Depuis 2004
Connexion	Editions Didier FLE Paris	Depuis 2004

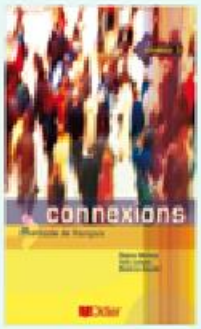
Tableau 3 : le corpus des Manuels de FLE qui ont été utilisés ou qui sont maintenant utilisés par les enseignants libyens

Il va de soi que les deux derniers Manuels, ci-dessus mentionnés dans le tableau, *Rond-Point* et *Connexion*, remplissent largement leur mission de support dans la didactique du FLE. Tous les niveaux y sont représentés. Outre les niveaux d'apprentissage, chaque collection distingue le manuel de l'enseignant, du manuel de l'apprenant. Il faut rappeler que le Manuel est porteur d'une méthodologie, il y a donc autant de manuels que de méthodologies. La « crise » des Manuels de FLE dans les années 1970, trouve une voie d'apaisement grâce à une position consensuelle défendue par Puren quand il écrit :

> le manuel est fondamentalement un outil d'organisation et de programmation des processus conjoints d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans leurs contenus, leurs supports, leurs tâches et leurs méthodes.[190]

[190] Puren, Ch., « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? » URL : http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013k consulté le 30.11.2020.

Dans la même collection

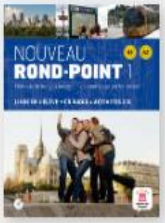


Connexions 3 – Livre élève

Connexions 3 – CD classe

Connexions 3 – Cahier + CD

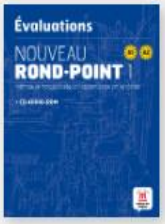
Connexions 3 – Guide pédagogique – version numérique pdf



Nouveau Rond-Point 1 – Livre de l'élève + CD audio

Nouveau Rond-Point 1 – Cahier d'activités + CD audio

Nouveau Rond-Point 1 – Guide pédagogique



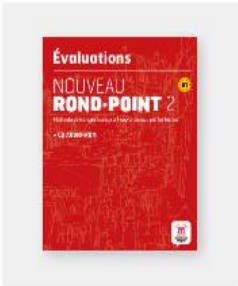
Nouveau Rond-Point 1 – Évaluations + CD-ROM

Nouveau Rond-Point 1 – Clé USB

Nouveau Rond-Point 2 – Livre de l'élève + CD audio

Nouveau Rond-Point 2 – Cahier d'activités + CD audio

Nouveau Rond-Point 2 – Guide pédagogique



Nouveau Rond-Point 2 – Évaluations + CD-ROM

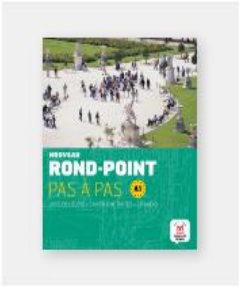
Nouveau Rond-Point 2 – Clé USB

Nouveau Rond-Point 3 – Livre de l'élève + CD audio

Nouveau Rond-Point 3 – Cahier d'activités + CD audio

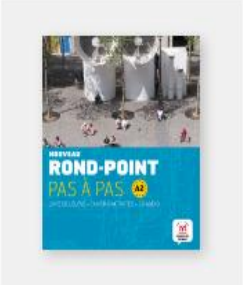
Nouveau Rond-Point 3 – Guide pédagogique

Nouveau Rond-Point 3 – Clé USB



Nouveau Rond-Point pas à pas A1

Nouveau Rond-Point pas à pas A1 – Guide pédagogique



Nouveau Rond-Point pas à pas A2

Nouveau Rond-Point pas à pas A2 – Guide pédagogique

Nouveau Rond-Point pas à pas B1.1

Nouveau Rond-Point pas à pas B1.1 – Guide pédagogique

Nouveau Rond-Point pas à pas B1.2

Nouveau Rond-Point pas à pas B1.2 – Guide pédagogique

Figure 2 : collections de manuels de FLE

Ces collections de manuels de FLE présentent nombre de qualités pédagogiques indéniables qui vont permettre aux enseignants de construire leurs cours en combinant les impératifs de langue et de culture. A cet effet, nous présentons en annexe 1 un extrait du manuel Connexion 2 (pages 22-35) et ci-dessous, un extrait de page.

Rapporter les paroles de quelqu'un (*suite*)

8 Lisez cet extrait du questionnaire de Proust, puis rédigez-le au discours rapporté. Amusez-vous ensuite à répondre vous-même à ce questionnaire.

Exemple : Marcel Proust dit qu'il a besoin d'être aimé, caressé et gâté mais qu'il a moins besoin d'être admiré.

Le principal trait de mon caractère : – Le besoin d'être aimé et, pour préciser, le besoin d'être caressé et gâté bien plus que le besoin d'être admiré.
La qualité que je désire chez un homme : – Des charmes féminins.
La qualité que je désire chez une femme : – Des vertus d'homme et la franchise dans la camaraderie.
Mon principal défaut : – Ne pas savoir, ne pas pouvoir « vouloir ».
Mon occupation préférée : – Aimer.
Mon rêve de bonheur : – J'ai peur qu'il ne soit pas assez élevé, je n'ose pas le dire, j'ai peur de le détruire en le disant.
Quel serait mon plus grand malheur : – Ne pas avoir connu ma mère ni ma grand-mère.
Ce que je voudrais être : – Moi, comme les gens que j'admire me voudraient.
Le pays où je désirerais vivre : – Celui où certaines choses que je voudrais se réaliseraient comme par un enchantement et où les tendresses seraient toujours partagées.
La couleur que je préfère : – La beauté n'est pas dans les couleurs, mais dans leur harmonie.
Ce que je déteste par-dessus tout : – Ce qu'il y a de mal en moi.
Le don de la nature que je voudrais avoir : – La volonté, et des séductions.

Communication

Rapporter les paroles de quelqu'un

Pour rapporter les paroles de quelqu'un, il faut :

	Discours direct	Discours rapporté
> Supprimer la ponctuation et les interjections.	• Il crie : « Aïe ! J'ai mal. »	• Il crie qu'il a mal.
> Modifier les pronoms personnels et les possessifs.	• Il dit : « Je suis heureux de te voir. » • Il dit : « C'est votre tour. »	• Il dit qu'il est heureux de me voir. • Il dit que c'est mon tour.
> Ajouter *que* devant chaque phrase subordonnée.	• Il dit : « J'ai faim et je suis fatigué. »	• Il dit qu'il a faim et qu'il est fatigué.

Si la phrase est interrogative, il faut aussi :

	Discours direct	Discours rapporté
> Supprimer *est-ce que* ou commencer la phrase par *si*.	• Il demande : « Est-ce que vous travaillez encore ? »	• Il demande si je travaille encore.
> Conserver les autres mots interrogatifs et rétablir l'ordre sujet-verbe.	• Il me demande : « Où vas-tu déjeuner ? »	• Il me demande où je vais déjeuner.
> Remplacer *que/quoi/qu'est-ce que/qu'est-ce qui* par *ce que* et *ce qui*.	• Il me demande : « Que fait cet homme ? » • Il me demande : « Qu'est-ce qui t'a impressionné ? »	• Il me demande ce que fait cet homme.* • Il me demande ce qui m'a impressionné.

* On peut aussi dire : *Il me demande ce que cet homme fait dans la vie.*

26

Figure 3 : L'extrait du célèbre questionnaire de l'écrivain Marcel Proust

L'extrait ci-dessus montre comment à partir du célèbre questionnaire de l'écrivain Marcel Proust, l'enseignant peut introduire l'apprentissage d'une compétence communicationnelle qui met en œuvre le discours indirect. L'utilisation du document littéraire correspond à l'une des normes exprimées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui construit une grille d'auto-évaluation de compétences dans laquelle figure l'exploitation du texte littéraire en lien avec les activités « lire » et « écrire ». A cet effet nous rappellerons que le document littéraire s'adresse aux apprenants ayant obtenu un niveau B2, C1 et C2 et n'est pas envisagé pour les trois premiers niveaux A1, A2 et B1. « Cette répartition témoigne d'une longue tradition qui veut que les apprenants élémentaires ne soient pas aptes à lire le texte littéraire » écrit la chercheure Mina Kim[191].

De notre point de vue, le Manuel n'est pas le support tout puissant en didactique de FLE. L'avènement de l'internet à la fin des années 1990 provoque une véritable révolution dans l'enseignement-apprentissage du FLE ; l'internet doit donc être étudié comme un lieu de ressources hétérogènes permettant de préserver l'autonomie des enseignants de FLE et de respecter la pluralité des apprenants en fonction de leur langue native et leur culture d'origine. Les enseignants peuvent donc comprendre rapidement que l'intégration des outils numériques peut leur apporter des ouvertures que le Manuel ne peut pas offrir. En effet le format Manuel impose des contraintes dans la relation enseignant-enseigné du fait que l'on doit respecter les formulations textuelles, les différentes étapes proposées par l'organisation générale du livre via la table des matières.

> Beaucoup d'enseignants, se réclamant de leur professionnalisme et de la nécessaire souplesse et adaptation de leurs pratiques, se sont refusés à être, comme ils le disaient parfois, "esclaves" de leur manuel, et ont affirmé leur droit à l'adapter, à le subvertir, voire à ne pas l'utiliser.[192]

[191] Kim, M. « Réflexions sur le dialogue littéraire dans les manuels de FLE pour l'apprentissage langagier et littéraire en classe universitaire ». Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. [En ligne] URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01252096/document consulté le 01.12.2020.

[192] Puren, Ch., « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? » art. déjà cité.

D'après Puren, auteur de cette citation, le Manuel génère des résistances très fortes qui pourront être apaisées grâce aux ressources technologiques.

Compte tenu de tous les éléments que nous venons de développer, il convient dès à présent de consacrer le prochain chapitre de la thèse à l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE en Libye.

5.2 Introduction des TICE dans l'enseignement /apprentissage du FLE en Libye

S'il est une révolution qui a impacté l'ensemble de la société mondiale, c'est bien celle du numérique qui a transformé en profondeur les modes de vie de tous et ce partout ou presque sur la planète. Depuis le début du XXIe siècle, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ont connu un développement très important grâce à l'étendue des possibles, que ce soit dans le domaine de la recherche, de l'enseignement, de la vulgarisation et de l'accès aux savoirs. Ce bouleversement impacte évidemment tous les secteurs, qu'il s'agisse des secteurs économique, social, culturel ou éducatif. Désormais, le développement de l'internet, des satellites, des réseaux sociaux brise les frontières, en quelque sorte, et favorise l'émergence d'espaces d'apprentissage du français auprès de la jeunesse libyenne, francophone ou pas.

En février 2014, lors d'une conférence de la Banque mondiale consacrée au développement des TICE dans les pays du Moyen Orient et de l'Afrique du Nord (région MENA), les Etats membres ont enregistré de graves retards dans le déploiement des réseaux à haut début, l'accès à internet et la création de contenus numériques.

Selon un rapport de la Banque mondiale sur les réseaux à large bande passante dans le monde arabe[193], intitulé *Broadband Networks in the Middle East and North Africa: Accelerating High Speed Internet Access*, une concurrence plus développée ainsi que des réformes politiques et réglementaires pourraient néanmoins faire de cette région un chef de file dans le secteur de l'internet haut débit.

> Le monde arabe affiche une croissance économique plus lente et un niveau élevé de chômage, en particulier chez les jeunes et chez les femmes. L'internet haut débit peut

[193] Le rapport intitulé « Broadband Networks in the Middle East and North Africa : Accelerating High Speed Internet Access », 2014. Disponible uniquement en anglais. URL : https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16680?locale-attribute=en consulté le 03.12.2020.

> modifier radicalement les perspectives socioéconomiques de la région et contribuer à une croissance accélérée et à une prospérité partagée.[194]

Certains Etats de la région MENA disposent d'atouts non négligeables. Ainsi, en Libye, « les sociétés pétrolières et gazières possèdent de vastes réseaux de fibres optiques qui pourraient jouer un rôle important dans le développement de l'internet. » Au cours de l'année 2018, malgré l'instabilité du pouvoir politique libyen, des investissements stratégiques dans la 4G, la fibre optique et le développement des services postaux, sont engagés à travers le pays. « La construction de cités intelligentes et la réalisation de plusieurs autres projets numériques, en partenariat avec des entreprises privées, sont aussi envisagées »[195] annonce la société libyenne des télécommunications postales et des technologies de l'information (LPTIC), une holding en charge des investissements dans le secteur des TIC, télécoms et postes en Libye.

En 2016, le nombre d'utilisateurs libyens du réseau de l'internet, dont un grand nombre de femmes, a augmenté de 21% (en France la même année le pourcentage des utilisateurs a augmenté de 81%)[196]. A titre de comparaison, dans le périmètre méditerranéen les chiffres de la Tunisie ont augmenté de 48% et ceux du Maroc de 58%. Néanmoins, le ministère de l'éducation libyen investit pour participer à la révolution numérique. Désormais en 2021, les établissements scolaires, du primaire au supérieur, sont dotés en matériel informatique. Le gouvernement libyen offre également des bourses aux étudiants pour terminer leurs études supérieures à l'étranger[197].

Avec l'appui du ministère des communications et des technologies, celui de l'éducation et de l'enseignement a mis en place une importante enquête afin de connaitre les modalités d'utilisation des technologies dans les établissements et ainsi, en partant d'indicateurs objectifs, savoir quelles évolutions et décisions prendre pour en optimiser le fonctionnement.

Les résultats de cette grande enquête[198] nationale ont permis d'envisager et de mettre en œuvre de nombreuses évolutions avec la mise en place des réseaux locaux dans les

---

[194] *Ibid.*

[195] URL : https://www.agenceecofin.com/investissement/1202-54268-libye-le-deploiement-de-la-4g-de-la-fibre-optique-des-services-postaux-au-coeur-des-projets-de-la-lptic-en-2018 consulté le 03.12.2020.

[196] URL : https://www.info-afrique.com/wp-content/uploads/2017/05/IPEMED_Revolution-digitale-Mediterranee.pdf p. 9.

[197] Rhema, A., Miliszewska, I., «Towards E-Learning in Higher Education in Libya », in : *Informing Science and Information Technology*, vol. 7, 2010, p.434.
URL :http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.663.7586&rep=rep1&type=pdf consulté le 03.12.2020.

[198] Rhema, A., Miliszewska, I., «Towards E-Learning in Higher Education in Libya », *Ibid*, p.428.

universités, la création pour les enseignants d'un centre de ressources numériques, de grands changements dans la manière d'administrer les campus, la création de bibliothèques numériques et de l'émergence des nouvelles façons d'enseigner avec entre-autres la création de portails d'enseignement et du e-learning.

Toutes ces évolutions n'ont été rendues possibles que grâce à un investissement très fort en matériel ; il a fallu créer 5000[199] salles informatiques sur l'ensemble du territoire et d'y installés 150.000 ordinateurs. Cela a été rendu possible grâce au projet national de mise en réseau des différentes institutions qui a considérablement transformé et simplifié les relations entre les différentes administrations et le partage d'informations et de savoirs.

5.3 L'UNESCO en soutien à l'introduction des TICE dans l'enseignement en Libye

Selon l'UNESCO :

> La transition vers la société du savoir impose aux nations l'obligation de relever le défi d'améliorer notablement la qualité de leur éducation. L'apport décisif que fait l'éducation à la réalisation des objectifs du développement est d'autant plus évident dans un monde où la révolution des TIC a renforcé l'interdépendance entre les nations. [200]

Il n'est donc pas étonnant d'apprendre que, dès le 8 décembre 2005, l'UNESCO signe un accord de coopération avec la Libye sur un projet national de technologies de l'information et de la communication pour le renforcement des capacités. Le projet prévoit :

- l'installation de réseaux locaux (LAN) dans 149 facultés appartenant à plusieurs instituts et campus universitaires, et d'un réseau étendu (WAN) pour mettre en place le réseau libyen de l'enseignement

[199] Rhema, A., Miliszewska, I., «Towards E-Learning in Higher Education in Libya », p.148. Art. déjà cité.
[200] UNESCO, *L'éducation dans et pour la société de l'information*, Publications de l'UNESCO pour le Sommet mondial sur la société de l'information, p. URL http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528f.pdf consulté le 14.05.2018.

supérieur et de la recherche (Libyan Higher Education & Research Network (LHERN)). Il est également envisagé de créer des bibliothèques/portail numériques de ressources éducatives et de développer les méthodes d'apprentissage à l'aide des TIC, comme l'apprentissage en ligne, le téléenseignement, la télémédecine, etc.

- Le projet prévoit également la création d'un centre national de ressources TIC pour les enseignants et l'automatisation des systèmes de gestion universitaire (systèmes d'information des étudiants, procédures universitaires, opérations financières, etc.)[201]

Le 2 juillet 2007, un accord entre l'UNESCO et la Jamahiriya arabe libyenne a été signé concernant la création d'un fonds-en-dépôt de 72 millions de dollars pour le programme intitulé *Projet national des TIC pour le renforcement des capacités de l'enseignement supérieur*. Il était convenu que le Secteur de la Communication et de l'Information de l'UNESCO mette en œuvre les projets visant à utiliser les TIC pour la réforme de l'enseignement supérieur et des systèmes de recherche scientifique de la Libye[202]. La conclusion de ces accords en présence du secrétaire libyen de l'Enseignement supérieur Docteur Aguil Hussein et du délégué de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, les sciences et la culture (UNESCO) auprès de la Libye, entre dans le cadre du parachèvement du projet national d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le secteur de l'enseignement supérieur.

En février 2011, le comité populaire général libyen de l'Enseignement supérieur signe des accords pour « la promotion de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le secteur de l'éducation, avec quatre sociétés informatiques

[201] URL : http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/unesco_and_libya_agree_to_cooperate_in_ict_for_capacity_buil/ consulté le 02.12.2020.

[202] UNESCO, *Projet national des TIC pour le renforcement des capacités de l'enseignement supérieur*. URL : http://www.unesco.org/new/fr/unesco/partners-donors/the-actions/communication/national-ict-project-for-capacity-building-in-higher-education/ consulté le 02.12.2020.

internationales : Microsoft, SAB, Cisco et Huawei »[203]. Ces accords finalisent en quelque sorte le projet libyen d'utiliser les TIC dans les universités du pays. Ils stipulent notamment :

> Les sociétés concernées fourniront aux universités libyennes, en vertu des présents accords, un ensemble de produits nécessaires dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, qui seront exploités à bas prix par les membres du corps enseignant et les étudiants libyens[204].

En 2013, selon l'indice Net Index, qui classe les vitesses de téléchargement des utilisateurs dans le monde entier, la Libye

> reste à la 5e place du classement africain avec une vitesse moyenne de téléchargement de 5,18 Mbps, en hausse par rapport aux observations de l'année dernière à 4.27 Mbps. Net Index a effectué 18.155 tests au total sur 1.897 adresses IP uniques dont 1.009 sont utilisées pour l'indice actuel.[205]

Néanmoins, force est de constater que le contexte politique et militaire libyen, est particulièrement instable. Les événements de 2011 en Libye entrainant la chute de Kadhafi sont à l'origine du blocage d'internet de jour comme de nuit.[206] Les conflits rendent, selon le lieu et selon la période, un accès difficile aux TICE dû au manque d'équipement informatique, voire à sa vétusté (bande passante étroite pour l'accès à Internet, fréquentes pannes d'électricité ou de réseau, manque d'assistance pour les usagers…). Même si la Libye témoigne d'un retard en matière de nouvelles technologies, il faut souligner que la plupart des pays africains sont très actifs sur le plan de l'économie digitale avec des innovations

> technologiques, principalement qui se concentrent sur les technologies finales inclusives, l'innovation sociale et les technologies propres/hors réseau (ces secteurs représentant plus de 53 % des 2 milliards de dollars d'investissements

[203] URL : https://www.excelafrica.com/2011/02/03/des-accords-pour-lutilisation-des-tic-dans-leducation-en-libye-14/ consulté le 3.12.2020.
[204] *Ibid.*
[205] URL : https://www.info-afrique.com/classement-internet-afrique/ consulté le 5.12.2020.
[206] Voir Le Monde https://www.lemonde.fr/technologies/article/2011/02/22/couvre-feu-numerique-en-libye_1483539_651865.html consulté le 02.12.2020.

> en 2019), et représentent la prochaine grande croissance du marché de l'investissement dans les technologies.[207]

Comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, la Libye dont l'économie est exsangue, souffre encore des graves divisions internes qui freinent tout développement économique, y compris dans le secteur du numérique. Néanmoins, les TICE en Libye s'intègrent peu à peu dans le système éducatif grâce à différents plans d'action mis en œuvre depuis une vingtaine d'années et qui vise à la fois la dotation de matériels par les établissements scolaires et universitaires, la formation des enseignants, l'utilisations de ressources et outils numériques dans le cadre de processus d'enseignement/apprentissage et de la facilitation des échanges.

Dans ce contexte, l'investigation que nous allons poursuivre porte principalement sur les liens entre didactique du FLE et les Technologies d'Information et de Communication (TIC). Cette nouvelle étape dans notre recherche vise à mettre en lumière les apports bénéfiques des technologies aux activités pédagogiques.

[207] URL : https://www.info-afrique.com/africarena-2020/ consulté le 06.12.2020.

Chapitre 6. Didactique de FLE et intégration des TICE dans les universités en Libye

Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) génèrent de multiples innovations dans tous les secteurs d'activité à travers le monde. Plus récemment, la pandémie de la COVID-19 en 2020 suscite une spectaculaire montée en puissance des activités numériques, tout particulièrement dans les établissements universitaires. Compte tenu de l'arrêt des enseignements en présentiel dans la plupart des universités dans le monde, professeurs et étudiants respectent l'enseignement à distance. Ces pratiques nouvelles donnent matière à penser en particulier aux enseignants qui découvrent, grâce aux outils numériques, des nouvelles approches de travail en collaboration.

Concernant la France par exemple, une enquête réalisée en juillet 2020 par l'Observatoire de la vie étudiante auprès de 6 000 étudiants, consacrée à la période du premier confinement de mars à mai 2020, révèle que « les élèves de prépa étaient ceux qui avaient été les mieux armés pour réussir les cours à distance ». Toujours d'après cette enquête, 72 % avaient une « bonne connexion internet », contre 61 % des étudiants à l'université.

Certes, ces données chiffrées nous intéressent parce qu'elles soulignent que La qualité du réseau internet est un critère à prendre en compte pour mettre en œuvre l'usage des TIC dans les pratiques pédagogiques.

En Libye, comme nous l'avons dit précédemment, les difficultés pour mener une véritable politique du numérique dans les universités proviennent principalement d'un réseau de l'internet qui souffre de « la détérioration de ses infrastructures du fait des affrontements entre les groupes armés depuis la chute de Mouammar Khadafi il y a 7 ans. »[208] Depuis 2018, le passage à la 4G offre de meilleures qualités de l'offre même si celle-ci est proposée aux utilisateurs selon des prix de connexion enregistrant « une hausse vertigineuse »[209]. En 2021, un mois d'abonnement internet en Libye coûte environ 53,74€, sachant que le salaire moyen s'élève à environ 500 €. Ces améliorations du réseau de l'internet ne peuvent faire oublier pour autant le fait que « les communications mobiles en Libye ont subi de nombreuses interruptions au cours des dernières années en raison de multiples pannes d'électricité. »[210]

[208] URL : https://fr.africanews.com/2018/10/18/lancement-d-internet-4g-en-libye/ consulté le 07.10.2020.
[209] *Ibid.*
[210] *Ibid.*

Pour rédiger ce nouveau chapitre de la thèse, nous rencontrons nombre de difficultés. En effet l'Etat libyen ne communique pas les données qui permettraient d'apprécier les capacités réelles du réseau de l'internet. De même, les informations chiffrées manquent en matière d'équipements informatiques dans les universités. Nous comprenons de fait que l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE dans les universités en Libye s'inscrit dans une pratique expérimentale. En poursuivant notre recherche, notre propos vise à mettre en articulation les TIC dans l'enseignement du FLE pour développer les compétences orales des apprenants.

6.1 L'usage des TICE dans la pratique pédagogique du FLE

S'il est une discipline qui s'est emparée rapidement des outils numériques dans son enseignement, c'est bien le FLE, et plus largement l'enseignement des langues en Europe. Tous les pays du monde engagés dans la défense de la langue française appliquent aujourd'hui des méthodes d'apprentissage du FLE appuyées sur des documents vidéo et audio, tantôt authentiques, tantôt crées à des fins didactiques et pédagogiques. Ce phénomène trouve une traduction explicite à travers la recherche universitaire, sous forme de nombreuses thèses de doctorat qui font une sorte d'état des lieux et de l'avancement des travaux en matière d'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE.

En 2006, les chercheurs Elisabeth Louveau et François Mangenot publient un ouvrage intitulé *Internet et classe de langues*[211]. Les auteurs y exposent des ressources référencées sur les sites internet de FLE et réparties en six ou sept grandes catégories[212] :

- informations pratiques (ex. sites d'association et d'institutions proposant des cours, des informations sur la formation continue, les colloques et les congrès, les bourses d'études, etc.),

-des ressources didactiques (sites spécialisés en didactique des langues), des ressources brutes (documents supports authentiques),

[211] Louveau, E., Mangenot, Fr., *Internet et classe de langues*, CLE international, Paris 2006.
[212] Nous empruntons ces classifications à Wasim Bishawi, *Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah*. Linguistique. Université du Maine, 2014, p.99.

> -des ressources transdisciplinaires (sites proposant des activités interactives ou des jeux en d'autres disciplines que les langues),
>
> -des ressources pédagogiques FLE (exercices, scénarios pédagogiques et de communication),
>
> -des ressources métalinguistiques (dictionnaire, conjugueurs, traducteurs, grammaire en ligne, correcteurs, etc.) et rarement des ressources métacognitives destinées à apprendre à apprendre. [213]

Wasim Bishawi observe que :

> dans ce classement figurent toutes les possibilités offertes par le réseau Internet allant des ressources brutes à des ressources didactisées, des sites informatifs à des sites proposant des services, des **ressources** en langues à des ressources transdisciplinaires sans négliger l'importance des ressources métalinguistiques. Il existe donc un choix très large de ressources dans lesquelles les apprenants et leurs enseignants doivent faire le tri en fonction des besoins identifiés et des objectifs définis.[214]

Ainsi, la diversité des ressources sur le Web enrichit les travaux des chercheurs et ceux des apprenants.

6.1.1 Du point de vue de l'enseignant de FLE

En France, les recherches de Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. et Starkey-Perret conduites en 2009 et celles de Starkey-Perret en 2011[215] visent à comprendre la représentation des enseignants de langue auprès des apprenants. L'échantillon se compose de 5 professeurs d'anglais en poste chacun dans l'enseignement secondaire français. Les résultats montrent que la majorité des répondants « s'investir de manière conséquente dans leur métier pour un retour

---

[213] *Ibid.*

[214] *Ibid.,* p.99.

[215] Starkey-Perret, R., « Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol.10-1, 2013. Consulté le 13 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/1563 consulté le 15.12.2020.

symbolique et matériel insuffisant à leurs yeux ». Il apparaît aussi que les enseignants qualifient les apprenants « de consommateurs (37,3 %), de déconcentrés (30,9 %) et de passifs (23,6 %) », 23,6% des enseignants notent le manque de culture et de connaissances tandis que 18,2% les jugent « démotivés (18,2 %), ou bien paresseux (16,8 %) »[216]. Les différentes enquêtes « indiquent qu'une vision transmissive de l'apprentissage / enseignement des langues perdure pour 88 % des répondants »[217].

Rebecca Starkey-Perret interroge l'investissement des enseignants de langue par rapport aux acquisitions des apprenants sur le terrain.

> L'enseignant qui a une vision transmissive de l'acquisition a plus de chances de mettre en place un environnement centré sur l'enseignant. Un enseignant pour qui l'apprentissage d'une langue se résume à la mémorisation de règles grammaticales mettra probablement en place une pédagogique qui prône l'apprentissage des règles, peut-être au détriment de la communication. Ainsi, la prise en compte des représentations des enseignants est primordiale pour comprendre leur action sur le terrain.[218]

De telles observations retiennent notre attention dans le contexte des apprentissages de FLE. En effet, le rôle de l'enseignant de FLE se modifie largement avec la médiation des TIC. Les outils numériques qui interviennent désormais dans les pratiques pédagogiques lui confère un rôle de tuteur et non de « fournisseur de savoir »[219]. Les recherches conduites par Turid Trebbi montrent que les TIC « proposent un nouveau cadre d'échanges communicatifs et l'interface numérique textuelle permet des interactions spécifiques »[220]. Mais le constat le plus important souligne la nécessité de changer le système d'enseignement. Les représentations stéréotypées d'un enseignant défini uniquement dans son rôle de « fournisseur de savoir » pour reprendre l'expression citée précédemment, constituent un véritable obstacle aux changements de pratique et de perception. « Il convient de former les enseignants de FLE en

---

[216] *Ibid.*
[217] *Ibid.*
[218] Starkey-Perret, R., « Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? », *ibid.*
[219] Trebbi, T., « Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement. Vers la démocratisation de l'accès au savoir », dans *Distances et savoirs*, vol. 7, n° 4, 2009, p.589-599.
[220] *Ibid.*

vue de faire émerger de nouveaux rôles d'apprenant, d'enseignant/tuteur et de nouveaux environnements d'apprentissage pour apprendre autrement »[221].

Autrement dit, les TICE représentent des outils de création d'activités ; elles permettent à l'enseignant de se concentrer davantage sur de nouvelles méthodes pour pratiquer son enseignement et les technologies de l'information et de la communication permettent à l'enseignant de déceler rapidement les faiblesses d'un apprenants et d'y remédier en proposant une progression pédagogique personnalisée. Ce qui importe désormais c'est la transformation de la représentation de l'enseignant en tant que tuteur auprès des apprenants. Quand bien même il assure des activités classiques : donner la parole aux apprenants, les écouter, les corriger, évaluer leur niveau et utiliser le matériel pédagogique existant[222], il ne s'inscrit plus dans une position verticale.

> L'enseignant doit perpétuellement chercher à évoluer et à acquérir de nouvelles connaissances. Il doit aussi être capable d'améliorer son contenu, mais également son savoir-être pour améliorer son attitude vis-à-vis de son public.[223]

Il s'agit de considérer la position des apprenants dans la classe de FLE. C'est l'enjeu de la prochaine section.

6.1.2 Acquisition de l'autonomie pour les apprenants

Avant de développer la question de l'autonomie de l'apprenant, nous proposons de mettre en valeur les trois modalités de l'apprentissage à l'aide de deux schémas réalisés par un formateur et consultant en FLE Marc Oddou[224]

---

[221] *Ibid.*
[222] URL : https://www.francepodcasts.com/2018/10/10/role-enseignant-classe-fle/ consulté le 10.12.2020.
[223] *Ibid.*
[224] Oddou, M., « Théories de l'apprentissage et activités FLE », juin 2011.
URL http://www.moddou.com/index.php?post/Th%C3%A9ories-de-l-apprentissage-et-activit%C3%A9s-FLE consulté le 10.12.2020.

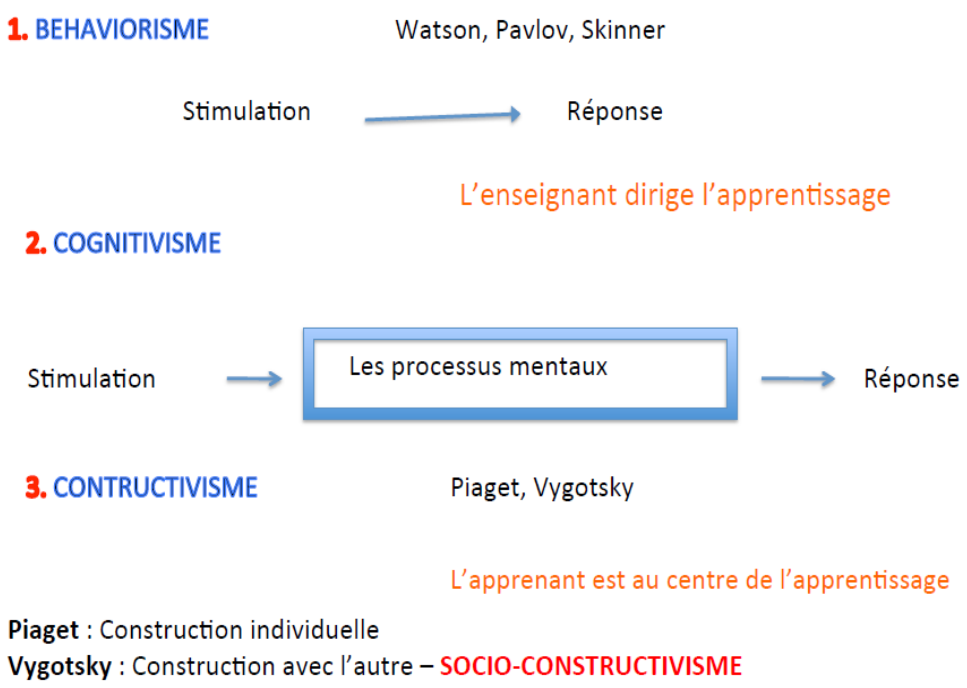


Figure 4 : les trois courants de l'apprentissage

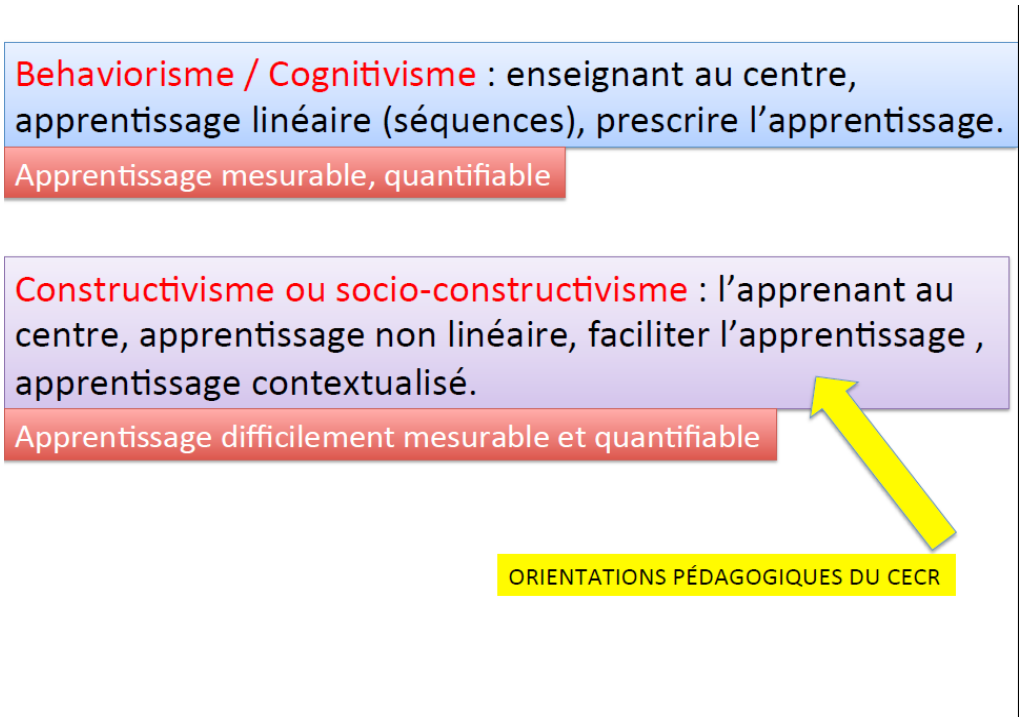


Figure 5 : Les théories de l'apprentissage

Les différentes modalités déclinent des positions différentes pour l'apprenant ou l'enseignant. Le tableau montre que le constructivisme privilégie la place de l'apprenant puisque celle-ci occupe le centre des apprentissages. La théorie constructiviste développée

par Piaget développe l'idée selon laquelle c'est l'apprenant qui développe lui-même la connaissance. Plus précisément ce sont les activités et les capacités cognitives propres à chaque élève qui vont lui donner les moyens de comprendre les réalités.

> Ainsi, une personne confrontée à une situation ou à un problème donné va être amenée à mobiliser un certain nombre de structures cognitives, nommées schèmes opératoires. À partir de là, la personne peut soit incorporer les informations perçues au sein de sa structure cognitive (assimilation), soit modifier sa structure cognitive afin d'incorporer les éléments nouveaux provenant de la situation (accommodation).[225]

Les neurosciences permettent de faire progresser différents aspects de la théorie de Piaget.

> Le neuroconstructivisme s'intéresse à la compréhension des mécanismes qui assurent la transition entre ces différents états, et à leur degré de dépendance vis-à-vis des interactions avec l'environnement. Cela conduit à intégrer les recherches issues de différents niveaux d'analyse dans le but de modéliser les dynamiques multidimensionnelles du développement, en incluant par conséquent l'étude de la cognition, la modélisation computationnelle, l'imagerie cérébrale et la biologie du développement et de l'évolution. Cette approche se focalise principalement sur les trajectoires de développement à la fois pour les repérer et les décrire empiriquement, et aussi sur la compréhension des contraintes biologiques et environnementales qui produisent la variété de ces trajectoires, telles qu'on peut les observer dans le développement typique et atypique.[226]

[225] Kerzil, J., « Constructivisme », dans Jean-Pierre Boutinet (sous la dir.de), *L'ABC de la VAE,* éditions ERES, 2009, p.112-113.
[226] Thomas, M. S. C, Baughman, Frank D., « Neuroconstructivisme : comprendre les trajectoires développementales typiques et atypiques », dans *Enfance*, vol. 3, n° 3, 2014, p.205-236.

Les connaissances de plus en plus approfondies que nous avons concernant les processus cognitifs viennent transformer en profondeur les pratiques d'apprentissage, notamment celles relatives à l'enseignement des langues étrangères. Dès lors que la relation verticale entre l'enseignant et l'apprenant disparait au profit d'une nouvelle situation pour l'apprenant lui conférant une capacité d'autonomie d'apprentissage, il apparaît donc que celui-ci n'est plus passif devant un enseignant qui serait considéré uniquement comme un « fournisseur de savoir ». Désormais, l'apprenant devient actif et s'appuie sur l'enseignant tuteur pour développer lui-même ses acquisitions de connaissances. En accédant à ce statut d'autonomie, l'apprenant s'affirme comme un individu responsable de son apprentissage, sachant que son objectif principal vise à pouvoir communiquer en français. Sur le plan lexical, la notion d'autonomie appliquée à une personne désigne la faculté « de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement »[227]. Un tel dispositif requiert des conditions nécessaires, en particulier celles définissant les nouvelles relations entre l'enseignant et l'apprenant, mais pas seulement. Il s'agit également pour l'apprenant de définir des objectifs, c'est-à-dire :

-prendre des décisions dans son programme

-choisir une méthodologie adaptée à ses besoins / compétences

-être conscient de son niveau de langue

-connaître ses points faibles

-trouver et appliquer les bonnes stratégies [228]

De cette façon, l'approche communicative s'inscrit dans une démarche actionnelle en lien avec un contexte culturel déterminant. C'est pourquoi le prochain point développé dans la section suivante est consacré à l'approche interculturelle.

6.2 Les TICE et l'interculturel

Si nous admettons l'hypothèse selon laquelle une méthodologie interculturelle est la meilleure voie d'approche pour l'apprentissage du FLE ou toute autre langue étrangère, alors les TICE pourraient contribuer à l'enseignement du FLE en Libye, car en utilisant les TICE et les outils multimédia, l'apprenant pourrait être en contact avec la culture

[227] URL : https://www.cnrtl.fr/definition/autonomie consulté le 10.12.2020.
[228] URL : https://www.francepodcasts.com/2018/10/10/le-role-de-apprenant-en-classe-de-fle/ consulté le 10.12.2020.

française. Plus précisément, Christian Puren écrit en 2002 que la nouvelle perspective actionnelle proposée dans le Cadre européen commun du Conseil de l'Europe « constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel ».[229]

Puren insiste sur l'importance de l'approche interculturelle :

> les classes de langues-cultures sont fonctionnellement des espaces privilégiés où les apprenants et l'enseignant, au-delà de leurs différences culturelles, sont réunis d'abord et avant tout pour un projet commun qui est celui de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, projet pour lequel ils vont devoir et par lequel ils vont pouvoir se construire une culture d'action commune, une « co-culture d'enseignement-apprentissage.

L'auteur insiste également sur le fait que les apprenants vont avoir besoin d'inventer et de partager des valeurs communes qui vont constituer un nouveau « transculturel » assez proche du « nouvel humanisme mondial » justifié par le sociologue Edgar Morin. Puren fait sienne cette idée selon laquelle les différentes cultures du monde sont confrontées aux mêmes défis. Il se trouve aussi que ce n'est plus seulement au niveau social – celui des nations –, mais au niveau mondial, que ce qu'Edgar Morin appelle notre « Terre-Patrie » est désormais confronté à des défis globaux tels que la régulation de l'économie, du droit, du climat. Relever ces défis implique de concevoir et conduire des projets communs à l'ensemble de l'humanité, des projets à l'échelle planétaire, et donc d'inventer et de partager de nouvelles valeurs universelles. Dans notre monde aussi par conséquent, comme en classe de langues-cultures, s'opère historiquement sous nos yeux le bouclage récursif entre le co-culturel et le transculturel. La Didactique des langues-cultures, si elle sait assumer l'ensemble des perspectives culturelles fondatrices de son histoire et si elle sait les gérer de manière complexe, peut de toute évidence apporter sa contribution forte et originale à l'émergence d'un nouvel humanisme mondial.

[229] Puren, Ch., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Langues modernes*, n° 3, 2002, p.55-71.

L’exploitation de tels outils pourrait permettre aussi à l’apprenant libyen d’améliorer la compréhension et l’expression orale tout en enrichissant son bagage culturel. L’utilisation des TICE dans l’enseignement du FLE est d’autant plus nécessaire que l’éloignement géographique et l’existence d’un mode de vie différent, provoquent toujours une impression de mystère chez les apprenants libyens. Or en travaillant avec des outils correspondant à une fonction de communication, les apprenants seront toujours intéressés par les aspects socioculturels du pays dont ils apprennent la langue.

Chapitre 7 Les TICE et les difficultés rencontrées en classe de FLE en Libye

Dans un premier temps nous aborderons les problèmes liés à l'utilisation en général de ces technologies de l'enseignement à l'intérieur des établissements scolaires libyens. Ce sont notamment le manque de concertation lors des prises de décision et l'influence négative des différents problèmes liés au système éducatif actuel qui représentent sans doute les principaux freins à l'intégration des nouvelles technologies éducatives.

En outre, à l'absence de planification au niveau local et de vision à long terme dans ce processus d'intégration des TICE à l'école, s'ajoute le fait que certains acteurs du milieu éducatif doutent encore de la priorité évidente à leur donner.

7.1 Problèmes particuliers liés à l'enseignement en Libye

Les principaux facteurs qui empêchent les établissements scolaires d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme outils d'enseignement et d'apprentissage sont l'insuffisance de moyens financiers et d'outils informatiques, le manque d'enseignants qualifiés en informatique, l'incapacité des enseignants à intégrer ces techniques et l'absence de programmes appropriés pour l'enseignement de l'informatique. Fort de ce constat, nous ajouterons un autre critère à prendre en compte, à savoir les moyens financiers accordés par l'Etat libyen pour implanter des dispositifs technologiques au sein des universités. Ces éléments déjà énoncés constitue un aspect important dans la problématique de l'intégration des TIC dans le secteur éducatif. Comme nous l'avons déjà remarqué, l'accès aux TIC reste également difficile à cause des coûts excessifs pratiqués par les sociétés nationales de télécommunications qui détiennent le monopôle des infrastructures d'accès.

A cette étape de notre recherche doctorale, il semble important de rappeler l'état des lieux de l'utilisation de technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. En effet, comme énoncé précédemment, l'équipement informatique reste insuffisant et son utilisation par les enseignants reste concentré sur la gestion pédagogique des classes et la préparation des séances d'enseignement.

A cela s'ajoute encore un débit Internet réduit pour les apprenants qui travaillent à domicile ainsi que, concernant les utilisateurs du matériel disponible dans les lycées, des difficultés liées aux performances modestes des ordinateurs et à un accès à ceux-ci limité uniquement aux heures d'ouverture des établissements.

7.2 Manque de formation des enseignants

La formation initiale des enseignants libyens ne met pas l'accent sur l'utilisation et l'intégration pédagogique des TICE. L'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants constituent une priorité afin que les technologies entraînent un véritable renouveau pédagogique. En d'autres termes, cela revient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, ils risquent dans bien des cas de perpétuer tout simplement les méthodes traditionnelles d'enseignement.

Il n'y a aucune enquête spécifique sur la question de la formation des enseignants de FLE. Nous verrons que dans la partie III de la thèse, le questionnaire diffusé auprès des enseignants de FLE de l'université de Zawia apporte des réponses inédites qui nous permettront de développer nos réflexions.

7.3 Recommandations pour faciliter l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE en Libye

Le premier axe de ce développement repose sur la prise de conscience des décideurs de l'efficacité de pratiques pédagogiques ajoutant les supports technologiques à l'usage des Manuels qui demeurent encore la référence principale pour un enseignants de FLE en Libye. De cette façon, le budget pourra être rééquilibré autour des objectifs nécessaires à la démocratisation de l'utilisation de ces outils : l'accès en zone rurale, la formation des personnels, l'acquisition de matériel ainsi que la place de TICE dans les programmes d'enseignement du français. Il faut, pour dépasser le cadre des initiés précurseurs, que le gouvernement en fasse une priorité importante et qu'il alloue les moyens nécessaires pour planifier le déploiement des TICE dans le système scolaire et généraliser leur utilisation. Il semble pour cela nécessaire que soit créée une structure interministérielle qui réfléchisse et impose une telle réforme. Une version à long terme est pour cela nécessaire et implique une organisation étape par étape, de sa mise en œuvre. La seule autorité publique, aussi déterminée soit elle, ne peut réussir cette révolution numérique sans un partenariat avec le secteur privé tant pour obtenir les financements nécessaires que pour déterminer les besoins précis en termes d'employabilité des futurs salariés : envisager une formation efficace ne peut se faire qu'en connaissance des besoins réels exprimées par les entreprises. Un autre appui possible pour la mise œuvre de cette réforme repose sur les universités qui l'ont déjà mise en œuvre. Ceci est une très bonne source d'inspiration pour les établissements qui souhaitent leur

emboiter le pas et le retour sur ces expériences permet d'anticiper les éventuelles difficultés et mieux y répondre.

Conclusion partie II

Nous avons essayé de faire un état des lieux pour la Libye de la situation et l'évolution de l'enseignement et apprentissage de FLE et notamment la question de l'intégration des TICE pour le développement de la production et de la compréhension orale dans les universités libyennes.

Les constats que nous pouvons faire en nous appuyant sur la littérature mais aussi sur des réalités concrètes qui déterminent les enseignements du FLE dans les universités en Libye, mettent en lumière les écarts qui se creusent de plus en plus entre des discours gouvernementaux qui, depuis 2011, année de la chute de Kadhafi, promettent de valoriser l'espace numérique au sein de l'enseignement des écoles et des universités et le manque de moyens, tous secteurs confondus, pour mener à bien une politique ambitieuse pour former les jeunes apprenants de FLE.

L'importance que nous accordons aux TICE et les outils multimédia, et qui motive notre recherche doctorale, n'est pas à démontrer. En revanche, nous percevons les limites de notre recherche théorique appliquée à l'enseignement/apprentissage de la communication et son rôle dans l'acquisition de la compréhension et de l'expression orale. Si nous sommes convaincus du fait qu'en Libye, il y a beaucoup de conditions favorables pour améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE, nous percevons les limites de nos actions en tant que professeur de FLE dans une université libyenne. C'est la raison pour laquelle nous avons consacré tous nos efforts en tant que jeune chercheur à mettre en œuvre notre cadre expérimental avec une méthodologie de recueil des données adaptée pour cette recherche. Nous allons donc présenter l'enquête que nous avons mise en œuvre dans la partie III de notre thèse.

TROISIÈME PARTIE : Cadre expérimental

Introduction partie III

En abordant la troisième partie de la thèse, il s'agit de confronter nos savoirs théoriques aux réalités de pratiques pédagogiques au sein du Département de Français de l'université de Zawia à Sabratha où nous avons pu conduire notre enquête de terrain. Au cours des deux parties précédentes, nous avons pu constater que les ressources du Web.2. mises à disposition des enseignants et apprenants de FLE sont très diversifiées et performantes, sachant que les dispositifs sont « de plus en plus fonctionnels et performants, les progrès d'accès à Internet et la rapide démocratisation de l'utilisation des ordinateurs » écrivent Catherine Jeanneau et Christian Ollivier[230] qui précise que de tels outils « contribuent à faire évoluer les approches de la communication dans la classe de langue et les méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues »[231].

Cela étant, l'approche empirique constitue une étape fondamentale de la recherche doctorale. Après avoir énoncé les questionnements et les idées en relation avec notre problématique, il s'agit d'observer les réalités de notre lieu d'expérience, compte tenu des difficultés inhérentes à celui-ci, mais aussi de s'interroger sur les choix de méthodes de collectes de données afin que celles-ci puissent répondre à nos investigations. La partie consacrée à la recherche empirique confère une réelle importance aux choix des outils d'enquête.

Avant de développer les différents aspects de notre expérimentation, nous rappellerons quelques caractéristiques du contexte universitaire libyen. Outre le retard pris par les départements de FLE concernant l'introduction des TIC dans les apprentissages et la pédagogie, il faut rappeler un point que nous n'avons pas encore souligné depuis le début de la thèse à savoir la situation politique de l'Etat libyen. Ce dernier est en guerre depuis 10 ans et depuis 2015, il est gouverné par deux instances rivales : le Gouvernement d'union nationale (GNA), reconnu par l'ONU, et un pouvoir dans l'Est incarné par le maréchal Khalifa Haftar. Par principe, la guerre, c'est la destruction. La dégradation des infrastructures, les menaces multiples qui pèsent sur les populations civiles, les conflits armées qui se succèdent sans discontinuer depuis dix ans, l'enrôlement obligatoire des jeunes gens dans l'armée sont autant de conditions qui fragilisent les enseignements au sein des universités. En 2021, la Libye en

[230] Jeanneau, C., Ollivier, Ch., « Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues », in : Develotte, C., Mangenot, F., Nissen, E. (sous la dir.de.) Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.
[231] *Ibid.*

toujours en proie à la guerre civile mais malgré ce contexte d'instabilité, les jeunes continuent d'aller à l'école, les étudiants assistent aux cours dans les universités, la vie dans les quartiers se déroule comme dans un temps ordinaire. Les connexions internet, même si les coupures du réseau électrique sont fréquentes, demeurent accessibles sur une grande partie du territoire. Ces quelques lignes relatives à la situation politique de la Libye permettront de mieux appréhender certains résultats de notre enquête que nous développerons ultérieurement.

Nous avons réalisé notre démarche empirique en 2015. A cette date, l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques du FLE est quasi inexistante dans les universités libyennes.

Entre 2015 et 2021, des évolutions dans les universités libyennes sont réalisées mais elles se révèlent insuffisantes sur le plan technologique. En effet, les coupures d'électricité récurrentes depuis 2011, dues en partie à la guerre civile évoquée précédemment et en partie à des saisons de plus en plus caniculaires (+ de 45°C à Tripoli, la capitale, ces dernières années), ne facilitent pas les pratiques numériques dans les institutions. Le 26 juin 2019, la poursuite des violences « continue en tout cas d'empêcher l'exécution de nouveaux projets d'électrification par des entreprises étrangères » indique un responsable de La Compagnie nationale d'électricité (Gecol)[232]. En dépit des conditions matérielles et climatiques, l'Etat libyen tente de prendre des mesures pour répondre à l'insatisfaction des professeurs et des étudiants. C'est ainsi qu'en septembre 2020, des mesures sont adoptées pour améliorer les qualités des enseignements au sein des universités. A cet effet, le Centre national pour l'assurance qualité et l'accréditation des établissements d'enseignement et de formation en Libye, soutenu par le ministère de l'Education, lance :

> un système de classement national des établissements publics et privés de formation et d'enseignement supérieur. Le projet vise à optimiser la qualité des formations en améliorant la compétitivité des universités libyennes aux niveaux national, régional et international. (…) Pour départager les établissements, le centre a identifié 5 principaux indicateurs de performance à savoir : la qualité des programmes de formation et d'apprentissage, le nombre de résultats de recherche et

[232] URL : https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/societe-africaine/libye-la-penurie-d-electricite-s-amplifie-sur-fond-de-canicule-et-de-combats_3511985.html consulté le 12.02.2021.

> autres publications, le service communautaire et les infrastructures, la coopération internationale et enfin la qualité du site Web et de la plateforme de formation en ligne.[233]

Une telle perspective redonne du sens à notre recherche doctorale dans la mesure où, à plus ou moins brève échéance, étudiants et enseignants vont pouvoir adopter des outils numériques qui vont transformer leurs modèles pédagogique et d'apprentissage devenus de fait, obsolètes, au sein de la communauté internationale.

Nous considérons donc que la recherche empirique de la thèse effectuée en 2015 présente une réelle validité et que les questions qui fondent l'investigation sont encore pertinentes en 2021 puisque les changements dans les pratiques numériques n'ont pas encore eu lieu. Il est important de rappeler les précisions que nous venons d'indiquer avant d'exposer les différentes phases de l'enquête.

[233] URL : https://www.agenceecofin.com/formation/2109-80421-la-libye-lance-un-classement-national-des-universites-visant-a-ameliorer-la-qualite-des-formations consulté le 10.01.2021.

Chapitre 8. Mise en place et déroulement de l'expérimentation

8.1 Le Questionnaire, un outil d'enquête

8.1.1 Méthodologie de l'enquête

La dénomination « terrain » s'oppose à celle de « littérature ». Le concept de « terrain » est particulièrement significatif dans le cadre de la thèse qui n'aurait aucun sens si elle ne présentait pas un ensemble « de données empiriques qui nourrissent la réflexion et la production de résultats »[234]. La notion de « terrain » fonde son origine à travers des disciplines comme l'ethnologie ou la sociologie, avant de s'appliquer désormais à toutes les disciplines scientifiques. Elle s'impose comme un espace de régulation de la subjectivité du chercheur. Si celle-ci est vivement sollicitée au départ de la recherche, il apparait qu'au fur et à mesure, l'objectivation en tant que phénomène de distanciation doit être requise pour progresser dans les réflexions. Cette phase met le chercheur en action.

Dans un premier temps, nous avons donc réfléchi au choix de notre terrain empirique. Après diverses hésitations, nous avons retenu l'Université de Zawia dans la ville de Sabratha[235]. L'université de Zawia fait partie du réseau de l'Union des Universités de la Méditerranée (UNIMED) qui comprend 133 universités associées en provenance de 23 pays situées sur le pourtour des deux rives de la Méditerranée. La ville de Sabratha, située dans la partie occidentale de la Libye, en bordure de la mer Méditerranée, représente l'une des trois villes les plus importantes de la région nommée la Tripolitaine (Afrique romaine), après Tripoli, la capitale de la Libye, distante de 70 kilomètres environ, et la cité antique de Leptis Magna, dont le site archéologique est inscrit depuis 1982 sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO. Cependant, depuis quelques années, la ville de Sabratha est devenue la capitale des passeurs de migrants venus de différents pays africains, un lieu synonyme de l'enfer vécu par ces derniers en bordure de la mer, et symbole d'une porte ouverte vers l'Europe. Désormais une telle situation ruine l'image de la ville, en tous points.

Etant originaire de cette vaste agglomération urbaine, et ayant fait mes études de Français langue étrangère à l'Université de Zawia, il a été facile de rentrer en relation avec l'équipe du Département de Français qui a validé mon projet d'enquête. J'ai donc pu bénéficier de quelques heures d'enseignement dans le département de FLE, et d'un groupe d'étudiants qui

[234] Kalika, M. Chapitre 1. Le cadre général de la recherche de terrain. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA*, p.23-35, EMS Editions, Caen, France, 2018.
[235]URL : https://sabu.edu.ly/en/ consulté le 22.12.2020.

ont bien voulu participer à mon expérimentation. L'enquête a donc pu se dérouler dans des conditions tout à fait favorables. De fait, je suis donc partie prenante de mon terrain d'investigation car c'est lui qui est fondamentalement à l'origine de ma thèse. Toutes les questions que je me suis posées et que je me pose encore en rédigeant la thèse proviennent d'une expérience qui a pour cadre l'université de Zawia où étudiants et enseignants peuvent acquérir des pratiques d'apprentissages langagiers. En adoptant une démarche inductive, je propose d'exploiter ce champ d'investigation afin de recueillir des données spécifiques me donnant la possibilité de formuler des propositions et des recommandations.

Cependant si ce terrain de recherche présente des caractères physiques puisqu'il est limité à l'espace de l'université où circulent étudiants, enseignants, et autres personnes, nous avons été obligés d'agir au sein d'un espace informel parce que virtuel (tout en étant sur place nous avons mis en place une classe virtuelle via l'ordinateur) pour recueillir des données, qualitatives et/ou quantitatives. Pour reprendre le vocabulaire de la sociologie, il ne s'agit pas, dans notre cas, de conduire une enquête « in situ ». L'enquête dans un espace virtuel est soumise à différentes interactions opérées grâce au réseau internet qui « offre donc un nombre important de services de communication (…) mobilisés en fonction des objectifs relationnels des acteurs. A chaque composante de l'espace sont associées des significations particulières »[236]. Cependant, l'espace virtuel dans lequel nous nous engageons n'exclut pas les relations physiques et matérielles. Il se produit forcément des va-et-vient entre les deux mondes, physique et numérique.

Après avoir choisi le terrain d'enquête, une première tâche consiste à opérer des choix méthodologiques. Il s'agit de se demander quelle est la meilleure façon de travailler pour obtenir le plus grand nombre de données sachant que celles-ci doivent être pertinentes. L'enquête vise en premier lieu à cartographier les interactions entre les apprenants et les enseignants.

Pour ce faire, nous avons divisé le dispositif empirique en deux parties.

- La première partie correspond à une enquête élaborée à partir de deux questionnaires, le premier distribué auprès au groupe d'étudiants de notre classe de FLE de l'université de Zawia ; le second distribué auprès des enseignants de FLE du Département de Français de la même université.

[236] Beaudouin V., Velkovska J.. « Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...) » dans *Réseaux,* vol. 17, n°97, 1999, p.121-177.

- La seconde partie de notre enquête relate une expérimentation se déroulant en classe virtuelle de FLE de l'université de Zawia réunissant des étudiants libyens et des enseignants tuteurs, via un blog facilitant l'interaction autour de tâches de production orale.

Nous allons donc présenter les deux parties de l'enquête en commençant par la phase d'exploration, qui permet non seulement d'identifier les profils des répondants mais aussi d'appréhender leur positionnement par rapport aux ressources numériques et leur capacité d'autonomie pour mettre en place des initiatives collaboratives destinées à pallier l'absence des TIC dans la classe de FLE.

8.1.2 La technique du questionnaire

Selon le chercheur Adil Tamin de l'Université Hassan II à Casablanca au Maroc, « la collecte de données exige de la part du chercheur le choix d'instruments de recherche adéquats au paradigme de l'enquête menée et aux objectifs visés. A ce titre, le chercheur peut opter pour un ou plusieurs instruments de recherche : questionnaire, entretien »[237].

L'outil du questionnaire vise à recueillir des informations quantitatives en interrogeant un groupe d'individus alors que celui des entretiens a pour objectif de rassembler des informations qualitatives obtenues au cours d'un entretien individualisé et opéré à partir d'un guide d'entretien ; dans ce dernier cas, il faut procéder à plusieurs entretiens pour obtenir le plus grand nombre de données qui seront croisées puis interprétées.

Concernant la thèse, la technique du questionnaire s'est imposée comme étant le seul moyen d'atteindre le plus grand nombre de personnes, dans un temps limité mais aussi de réunir des données en lien avec les « représentations et des pratiques des informateurs vis-à-vis d'une question de recherche »[238]. Dans la mesure où le répondant est seul pendant le temps où il répond au questionnaire, il s'inscrit d'emblée dans une approche de réflexion. Mais pour être sûr de pouvoir exploiter correctement un questionnaire, encore faut-il réunir un grand nombre de répondants. Les difficultés de construction d'un questionnaire résident dans les choix des thèmes et des questions. On peut choisir entre questions ouvertes ou questions fermées, sachant que celles-ci « sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des

[237] Tamin, A., « Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche dans les sciences humaines et sociales » in : *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, vol. 1, n° 1, juin 2020, p.52-57.
[238] *Ibid*.

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. »[239]

Notre questionnaire propose des questions fermées avec plusieurs formes de réponses possibles : soit le répondant répond par oui/non, soit il répond à un choix de réponses multiples. De cette façon, le choix des réponses propose une classification du plus important au moins important par exemple ou une suite adverbiale du type : jamais, un peu, fréquemment, toujours. Ce choix permet d'obtenir une vision globale et immédiate de la situation à identifier.

La formulation des questions représente une difficulté particulière qu'il faut apprendre à surmonter. La qualité du questionnaire dépend d'une bonne formulation des questions. Selon Adil Tamin :

> les questions ne doivent pas être complexes ou ambigües, mais simples, claires et précises. Il faut, en effet, s'assurer que le langage est adapté à celui de l'enquêté, et que les questions ne présentent aucune ambiguïté. Chaque question doit être parfaitement comprise et suffisamment concrète. Il est conseillé de privilégier un vocabulaire simple et univoque, d'écarter les structures grammaticales peu claires ou complexes et d'éviter de mettre plusieurs idées dans une même question. Ces interrogations doivent être posées en partant du général vers le particulier. [240]

Ces différents éléments participent à la prise de décision pour élaborer nos propres questionnaires dans leur forme définitive. Nous avons choisi des questions simples dès lors que le répondant peut faire un choix simple et des questions à choix multiples dès lors que le sujet implique un éventail de réponses possibles.

8.2 Echantillon

Concrètement, nous avons élaboré deux questionnaires à destination des :

1) étudiants de FLE de l'université de Zawia (questionnaire 1)

2) enseignants de FLE de l'université de Zawia (questionnaire 2)

[239] De Singly, Fr., Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes, Armand Colin, coll. « 128 », 2012. Cité par Tamin, A., *ibid*, p.53.
[240] *Ibid.*

82 étudiantes ont répondu au questionnaire 1 ; en revanche, concernant le questionnaire 2, nous avons obtenu 8 réponses parmi lesquelles on dénombre 7 répondants de sexe masculin et 1 seul de sexe féminin. Ce différentiel entre masculin et féminin se justifie en raison du fait que ce sont principalement les femmes en Libye qui peuvent faire des études à l'université, alors que les hommes sont pour la plupart, enrôlés dans l'armée et sont donc empêchés de poursuivre leurs études à l'université. D'où le fait que nous ayons une majorité de femmes, parmi les répondants à nos questionnaires.

Nous avons rencontré des difficultés pour élaborer notre échantillon de répondants. Concernant les étudiants, nous avons tenté de les joindre par Facebook pour les informer de notre démarche exploratoire et ainsi obtenir leur accord afin de pourvoir leur envoyer notre questionnaire. Nous n'avons pas reçu de réponse. Finalement la diffusion en ligne du questionnaire via Google drive (voir chapitre suivant) a permis de surmonter les obstacles. En effet, nous avons obtenu 82 réponses dans les 48 heures qui ont suivi l'envoi du questionnaire. Nous avons tenté de faire des relances, mais celles-ci n'ont pas entraîné de nouvelles réponses. Mais nous n'avons pas réitéré les relances eu égard à la solidité de notre échantillon. En effet, nous pensons avoir ainsi pu réunir des étudiants profondément engagés, motivés, intéressés face à notre démarche, car les questions posées touchent directement les frustrations qu'ils ressentent durant leur cursus universitaire « à l'ancienne » pour reprendre l'expression employée par la plupart d'entre eux. Grâce aux étudiants, le questionnaire se révèle en prise directe avec le réel qu'ils vivent au quotidien.

En revanche, les critères d'attractivité du questionnaire diffusé auprès des enseignants sont différents. Un premier critère invoqué par ces derniers est le manque de temps pour répondre aux questions, d'autant que le questionnaire ne correspond pas à une obligation professionnelle. Le public des enseignants de l'université de Zawia s'est montré méfiant à l'égard de notre projet d'enquête virtuelle. Un enseignant nous a fait remarquer que, de son point de vue, l'auteur d'un questionnaire diffusé en ligne semble « absent » et que par conséquent, il ne ressent aucune motivation à répondre. Comme nous l'avons déjà indiqué tout au long de la thèse, les universités en Libye sont très en retard concernant l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques. Pour de nombreux enseignants, les TIC sont perçues comme des menaces dans leur espace de travail façonné par des habitudes qu'ils ne veulent pas modifier. C'est sans doute pour cette raison que nous n'avons obtenu que 8 réponses au questionnaire diffusé en ligne à l'attention des professeurs de FLE. A cet effet, nous préciserons que chacun des 8 répondants sont des amis qui enseignent à l'université Zawia et

qui sont déjà convaincus par la nécessité d'intégrer les TIC dans les apprentissages du français à l'oral.

8.3 Questionnaire d'analyse de besoins

Le questionnaire d'analyse des besoins a été réalisé en ligne. Nous aurions préféré réaliser une enquête *in situ* ; mais les conditions n'ont pas pu être réunies pour qu'une telle opération puisse se réaliser. Nous aurions ainsi pu distribuer les questionnaires et rencontrer physiquement les répondants, qu'ils soient enseignants ou étudiants. Nous aurions aussi pu élaborer une sorte de récit d'enquête, en notant les réactions des répondants. Nous pensons avoir perdu ainsi un contenu important d'informations que les personnes interrogées auraient pu nous transmettre.

Ce choix du questionnaire à distance s'est imposé à nous, compte tenu des conflits qui perturbent en 2015 la ville de Sabratha, et empêchent un bon déroulement de la vie quotidienne dans l'enceinte de l'université. Les présences des étudiants et des enseignants s'avèrent alors aléatoires. Après avoir essayé vainement de fixer des points de rendez-vous sur le campus, après diffusion d'une information auprès des étudiants du département de FLE, nous avons admis qu'un questionnaire envoyé par internet serait l'opération la plus efficace. Car finalement, les protocoles de diffusion de questionnaire en ligne présentent des avantages réels.

> Sur le plan de l'efficience générale de la diffusion de l'enquête, il est incontestable que les protocoles numériques supplantent largement les autres méthodes. Si l'on aborde la question des délais de réponse, les enquêtes en ligne démontrent toute leur puissance. En effet, quelques heures après l'envoi des questionnaires ou des messages, selon le protocole choisi, une proportion déjà importante des réponses peut être recueillie. En parallèle, on considère le coût du contact des enquêtes sur le web (autre argument majeur dans l'évaluation d'une étude) comme le plus bas parmi toutes les méthodes actuelles[241].

[241] Moscarola, J., Gassarelli, S. « Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par Internet ». IREGE, Université de Savoie, in : *Décision Marketing*, 2004.

Compte tenu de ce choix, nous avons dû rechercher l'outil le plus adéquat pour réaliser et diffuser le questionnaire. C'est en prospectant de façon tout à fait aléatoire que nous avons découvert que Google propose, à travers son service Google Drive (service de stockage et de partage de fichiers en ligne), un outil pratique, Google Formulaire permettant la création d'une multitude de formulaires, comme des questionnaires de satisfaction, formulaires de contact, formulaires de réservation, formulaires de sondage, très facilement réalisables.

L'utilisation de ce service Google nécessite au préalable une connexion à un compte Google. Le questionnaire créé sur Google Drive peut être ensuite été imprimé et distribué en classe. Pour les étudiants absents, une version est mise en ligne sur la page Facebook du département FLE https://www.facebook.com/depatementfrsabratah/.

Le questionnaire est disponible à l'adresse ci-dessous :

https://docs.google.com/forms/d/1lkjBOByO5vmn2PNWpL_9kaf8LXmP7suEzhH3VnQWe3A/prefill

https://docs.google.com/forms/d/1UMCSC-bB7Svb2UWC7Vfd1dS4bgn5-NBvK8DTZNBCbLE/prefill

Lors de la création d'un formulaire dans Google Drive, une feuille de calcul est automatiquement générée pour recueillir les résultats, mais il est également possible de recevoir un mail contenant les réponses lors de chaque validation du formulaire. Enfin, le formulaire peut être partagé ou encore affiché sur un site Internet.

Le dépouillement et le traitement des données saisies sont organisés dans une feuille de calcul exportée sur Excel.

Compte tenu du fait que l'envoi du questionnaire est devenu virtuel, nous avons dû revoir les différentes questions que nous avions déjà prévues, sachant que nous devions réunir toutes les conditions pour que la diffusion du questionnaire soit suffisamment attractive et qu'elle encourage le plus grand nombre des internautes à y répondre. C'est ce qui nous a amené à introduire des questions à choix multiples pour les réponses d'autant que notre objectif déjà souligné précédemment est d'obtenir des réponses pertinentes. En effet, réaliser un tel questionnaire

> repose sur la réduction de la réalité, sur la sélection des informations les plus pertinentes. (…) Il faut en effet

> décider non en fonction de la réalité (…) mais de ce que l'on veut savoir.[242]

Par ailleurs, nous avons informé les différents responsables du Département de Français de l'université de Zawia, de notre démarche ; nous avons sollicité leur autorisation pour diffuser le questionnaire via Google drive. Celle-ci nous a été accordée.

Autrement dit, l'élaboration des deux questionnaires ainsi que leur diffusion par voie électronique nous a d'abord donné l'occasion de nous familiariser avec les techniques des enquêtes en ligne et dans le même temps d'approfondir nos réflexions concernant notre projet de thèse. Dans ce contexte, il est bien apparu que « les enquêtes sur Internet fonctionnent d'autant mieux que la cible est captive, soit par un lien contractuel (par exemple panel), soit par un lien de fort intérêt intellectuel. »[243] Mais nous pensons qu'il aurait été plus fructueux de travailler davantage sur l'étude des méthodes qui visent à motiver les internautes à répondre à l'enquête.

8.4 Présentation des deux questionnaires

Concernant le questionnaire destiné aux étudiants, les questions sont rédigées à la fois en français et en arabe afin d'éviter toute erreur de compréhension ou d'interprétation ; en revanche le questionnaire pour les enseignants comprend des questions formulées uniquement en français.

- **Questionnaire 1 ayant pour cible les étudiants** Le questionnaire pour les étudiants comprend 32 questions, dont 5 questions portant sur les renseignements généraux (sexe, nationalité, etc.). Sur le nombre total des questions posées, il y a 29 questions fermées et 3 questions ouvertes. Le questionnaire étudiants se compose de 4 parties : 1) renseignements généraux 2) Utilisation personnelle des TIC 3) Utilisation des TICE en classe 4) Les freins et difficultés à l'intégration pédagogique des TICE en classe.
- **Questionnaire 2 ayant pour cible les enseignants :** Le questionnaire comprend 21 questions, y compris les 6 questions portant sur les renseignements généraux. Sur le nombre total des questions posées, il y a 15 questions fermées, 3 questions comprenant 1 ou 2 sous questions, et 4 questions à choix multiple. Le questionnaire enseignants se compose de 5 parties : 1) renseignements généraux 2) Utilisation personnelle des TIC

[242] De Singly, Fr., Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes, p. 20. Op. cit.
[243] Moscarola, J., Gassarelli, S. « Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par Internet », *ibid.*

3) L'utilisation des TICE dans la classe de FLE 4) les freins à l'utilisation 5) la formation continue et stage.

Les étudiants comme les enseignants n'ont rajouté aucun commentaire au questionnaire. On peut en conclure que les questions clairement formulées n'ont pas donné lieu à des difficultés de compréhension ou des erreurs d'interprétation. Même si nous avons tenté de diversifier les formulations des questions, les réponses obtenues dans les deux questionnaires sont très courtes. Pour une meilleure compréhension des données recueillies, nous avons choisi de regrouper les questions portant sur les critères personnels (sexe, âge, nationalité etc.) dans la première partie des deux questionnaires. Puis, pour les étudiants, nous avons classé les questions selon un ordre précis : de l'usage personnel des TICE à l'usage en cours de FLE puis un dernier paquet de questions donnant une appréciation générale sur l'intégration des TICE dans la classe de FLE. Du côté des enseignants, la classification se fait ainsi : de l'usage personnel des TIC à l'usage en cours de FLE puis deux autres groupes de questions, le premier consacré aux difficultés d'intégration des TICE, le second consacré à la formation des personnels enseignants aux TICE.

Chapitre 9. Analyse des résultats du corpus

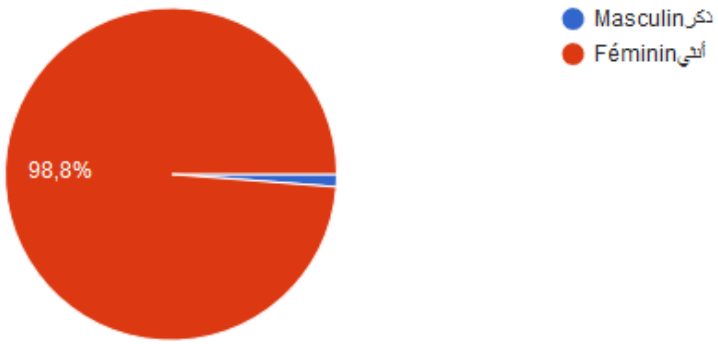
9.1 Analyse des résultats du questionnaire 1 destinés aux étudiants

Afin de rendre compte de l'analyse des résultats, nous procédons par étapes, ce qui signifie que nous présentons d'abord le traitement du questionnaire envoyé aux étudiants, puis celui du questionnaire envoyé aux professeurs de FLE.

9.1.1 Résultats du questionnaire destiné aux étudiants

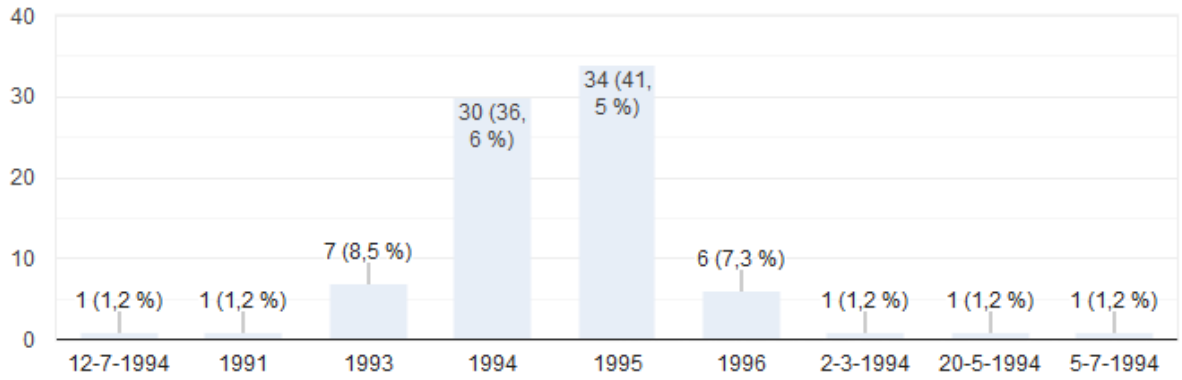
<u>Renseignements généraux :</u>

1. Sexe



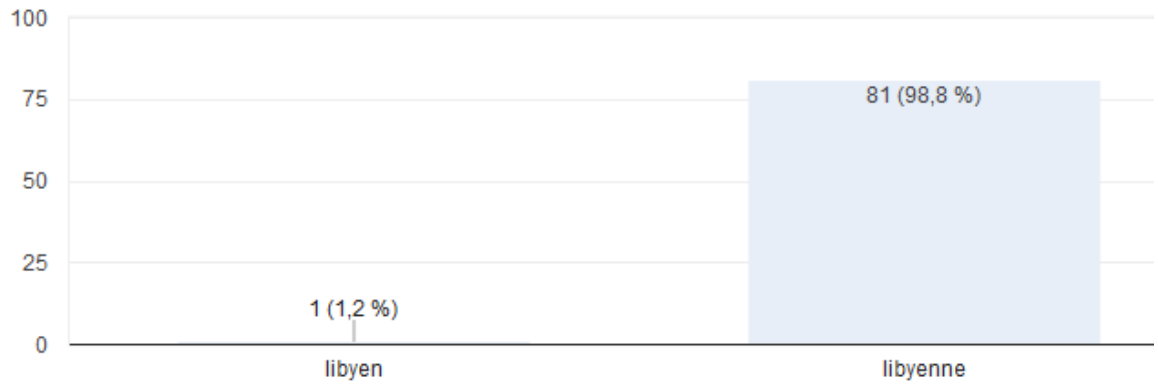
Les étudiants interrogés sont très majoritairement de sexe féminin à raison de 98,8 %

2. Année de naissance



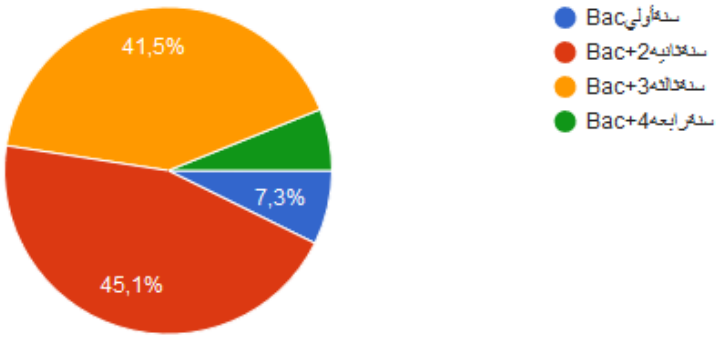
En ce qui concerne l'âge des personnes qui ont répondu à notre questionnaire, 90% ont moins de 21 ans la tranche d'âge va de 19 à 24 ans : 10% des étudiants ont entre 21 et 24 ans. Les résultats obtenus montrent donc le jeune âge des répondants.

3. Nationalité



La totalité des étudiants interrogés sont de nationalité libyenne.

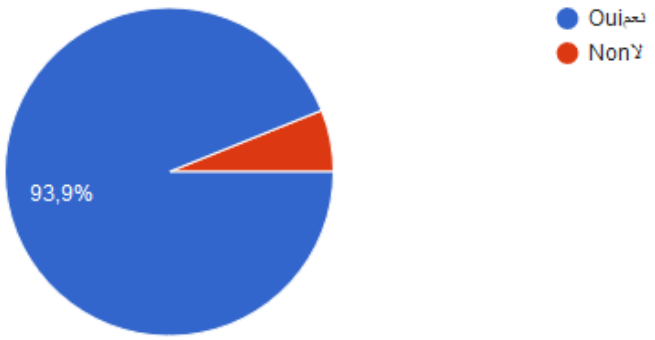
4. Niveau d'études en cours :



87% du public questionné est principalement des étudiants en L1 et L2 contre 13% en L3 et L4

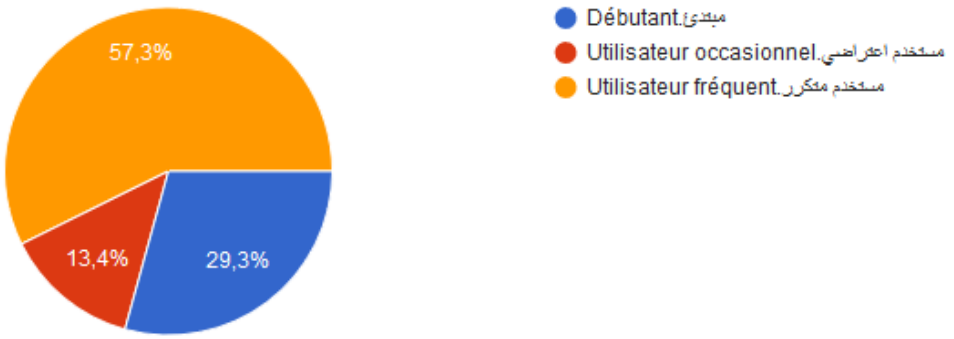
<u>II- Utilisation personnelle des TIC:</u>

5. Disposez-vous d'un ordinateur personnel équipé d'une connexion Internet?



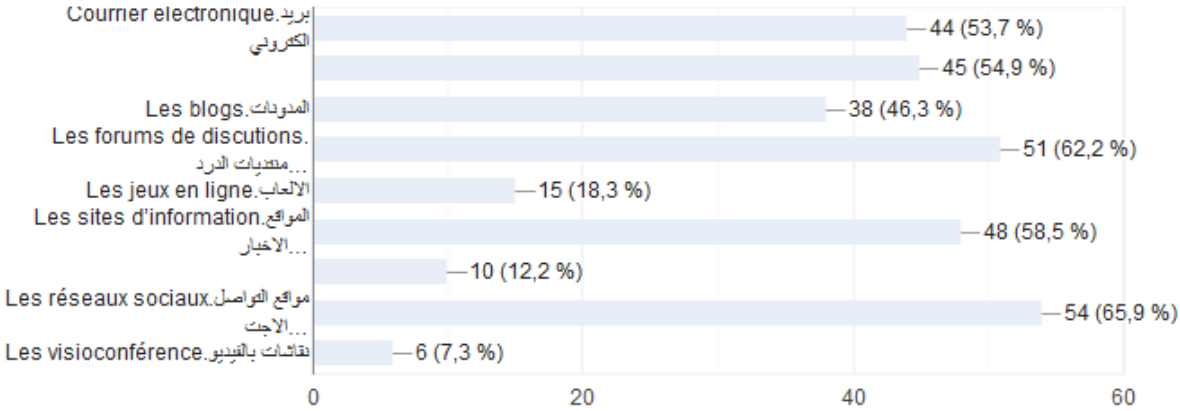
On constate que 94% des étudiants possèdent un ordinateur personnel équipé d'une connexion Internet. En revanche, 6% des étudiants ne disposent d'aucun ordinateur personnel. On peut supposer que le fait de ne pas avoir un ordinateur personnel ne joue pas forcément sur la consultation d'Internet de ces derniers.

6. Comment vous situez-vous par rapport à l'utilisation des outils informatiques?



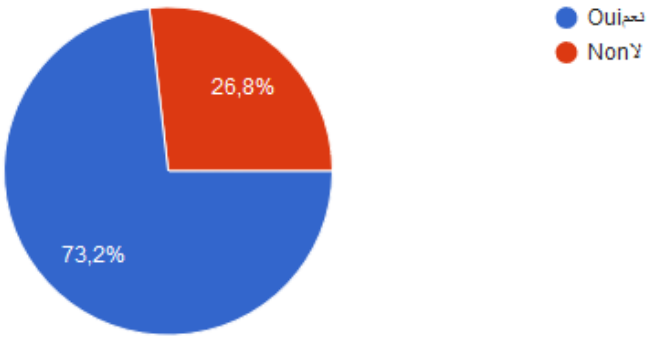
Près de 78% des étudiants sont initiés à l'utilisation des outils informatiques. 57% d'entre eux sont des utilisateurs fréquents. 29,3% sont des débutants.

7. Quel usage avez-vous principalement d'Internet? (Plusieurs réponses sont possibles)



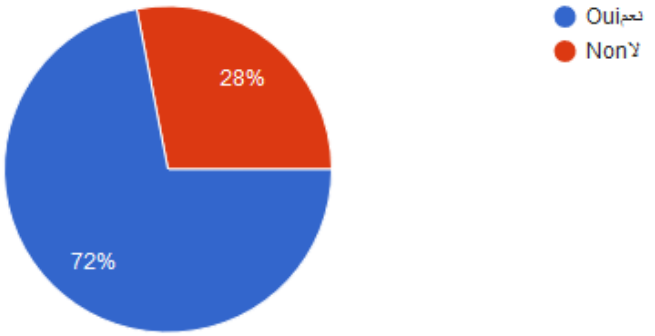
Nous avons cherché à répertorier les usages d'internet selon un ordre croissant, en tenant compte des centres d'intérêt des étudiants : Les réseaux sociaux, les forums de discussions, les sites d'informations, les vidéos, le courrier électronique, les blogs, les jeux en ligne, les recherches documentaires, les visioconférences.

8. Vous arrive-t-il de télécharger des documents sur Internet?

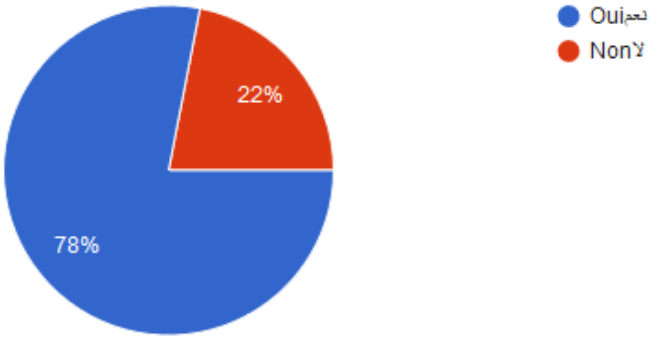


73,2% des répondants téléchargent des documents sur internet contre 26,8% qui ne le font pas. La pratique du téléchargement est un indice de la culture numérique qui se diffuse parmi les étudiants.

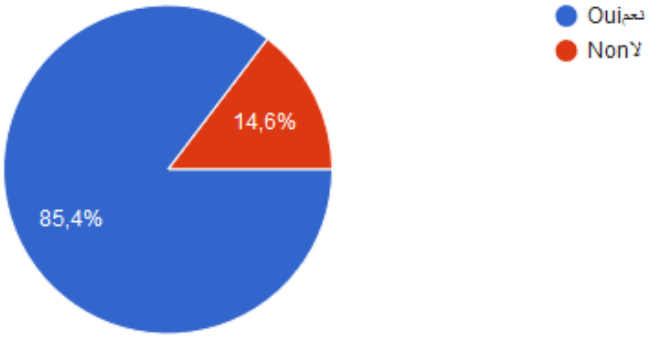
9. Utilisez-vous des documents trouvés sur l'Internet?



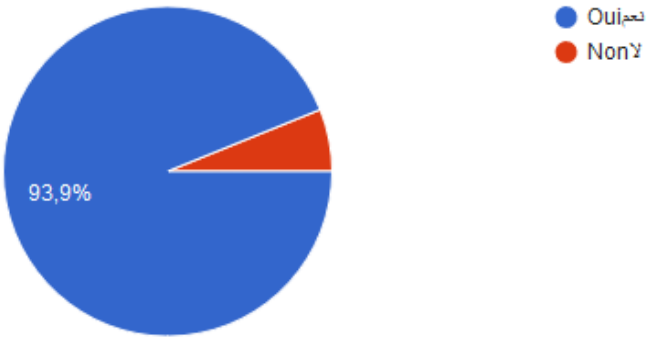
10. Possédez-vous un compte d'utilisateur sur Facebook/twitter?



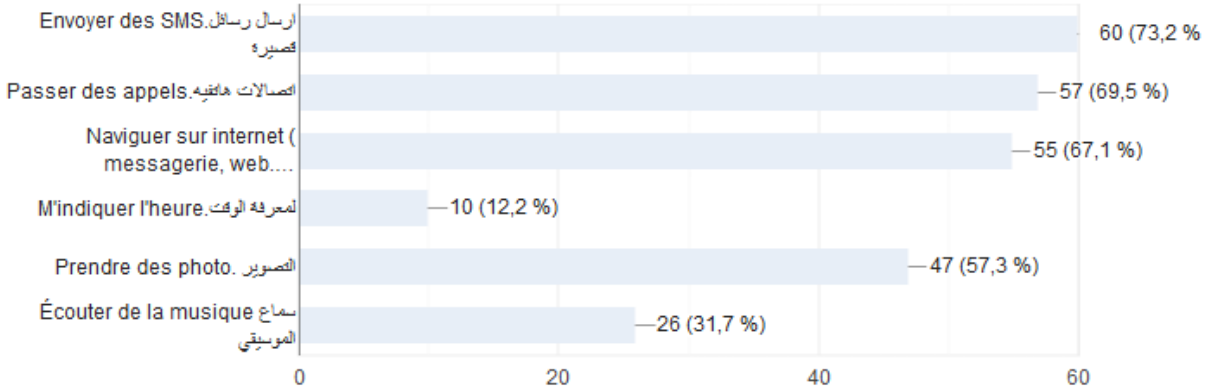
11. Pensez-vous que l'utilisation d'Internet, et en particulier des réseaux sociaux, peut jouer un rôle positif sur vos études ?



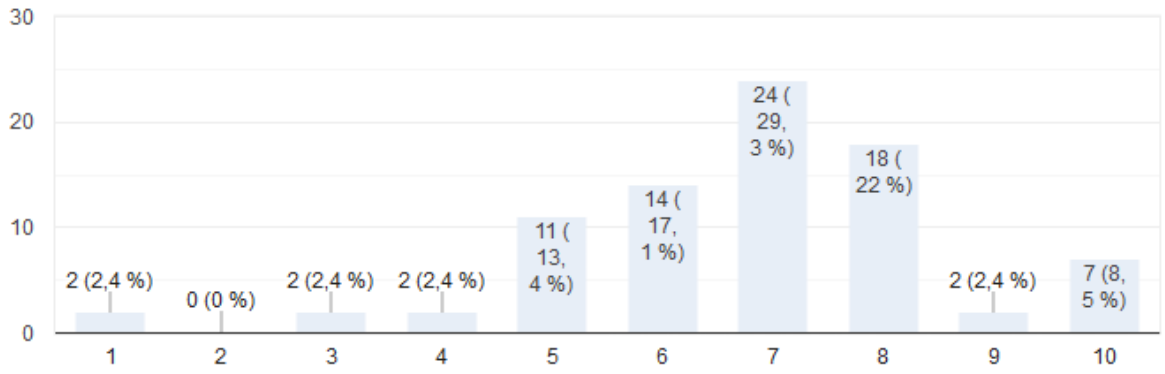
12. Possédez-vous un smartphone ?



Si Oui, Quel usage en faites-vous? (Plusieurs réponses sont possibles)

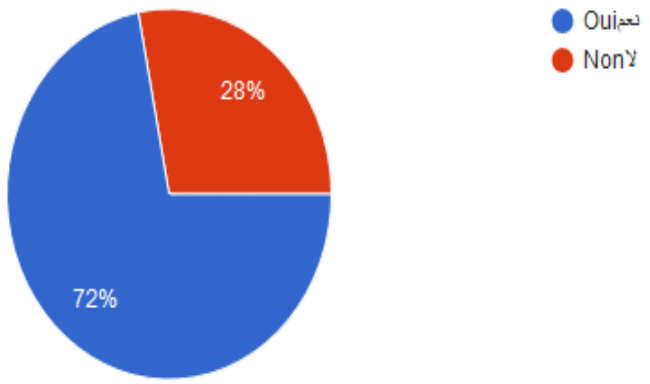


Sur l'échelle suivante, 1 représente une dépendance très faible au smartphone et 10 représentent une dépendance très forte, où pensez-vous vous situer?

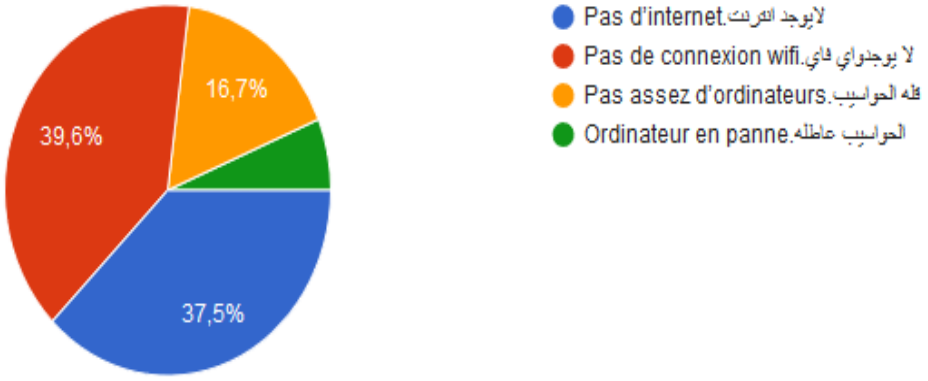


III- Utilisation des TICE en classe :

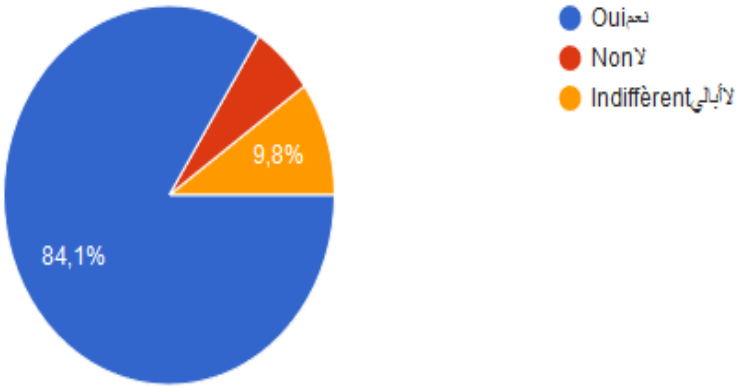
13.Est-ce que vous accédez à Internet dans votre faculté?



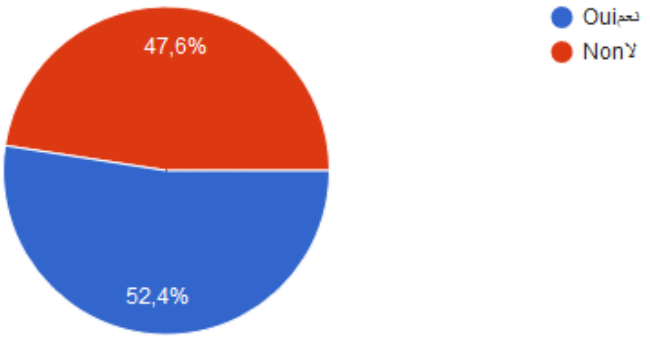
Si non, pour quelle raison?



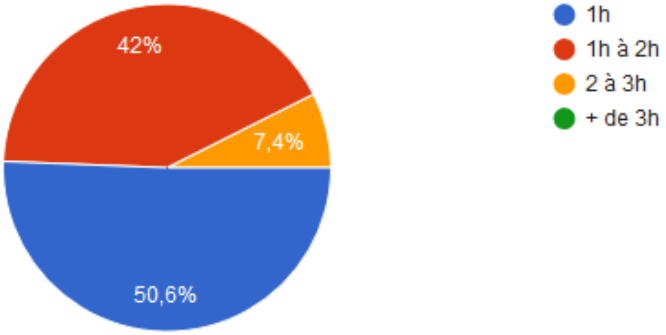
13. Si votre faculté ne dispose pas aujourd'hui d'internet, pensez-vous qu'il serait utile de l'avoir ?



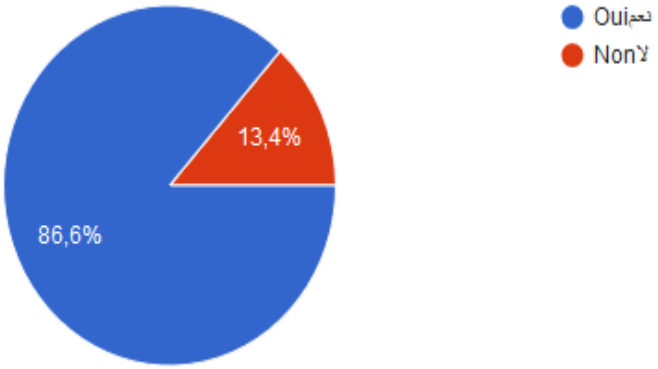
14. Fréquentez-vous le Centre de Ressources en Langues(CRL)?



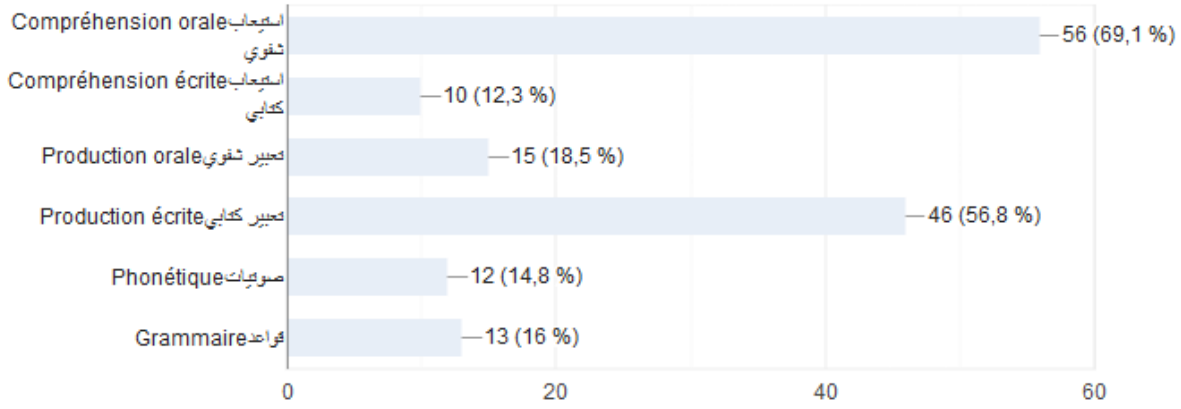
Si oui, combien de temps y passez-vous par semaine?



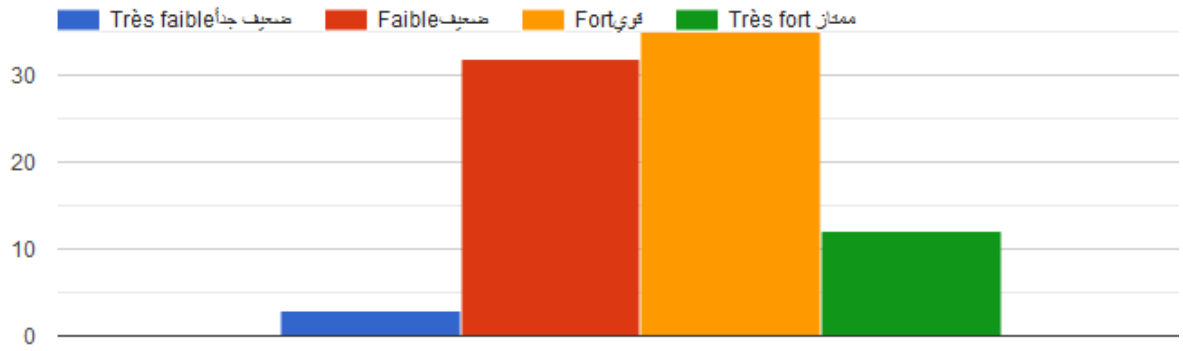
15. Utilisez-vous Internet pour compléter les compétences enseignées en classe ?



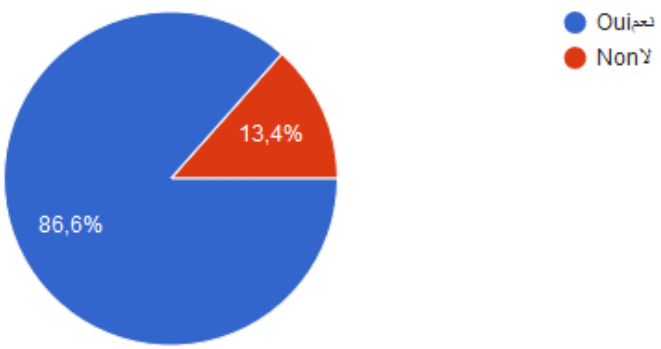
Si oui, quelles sont ces compétences? (Plusieurs réponses sont possibles)



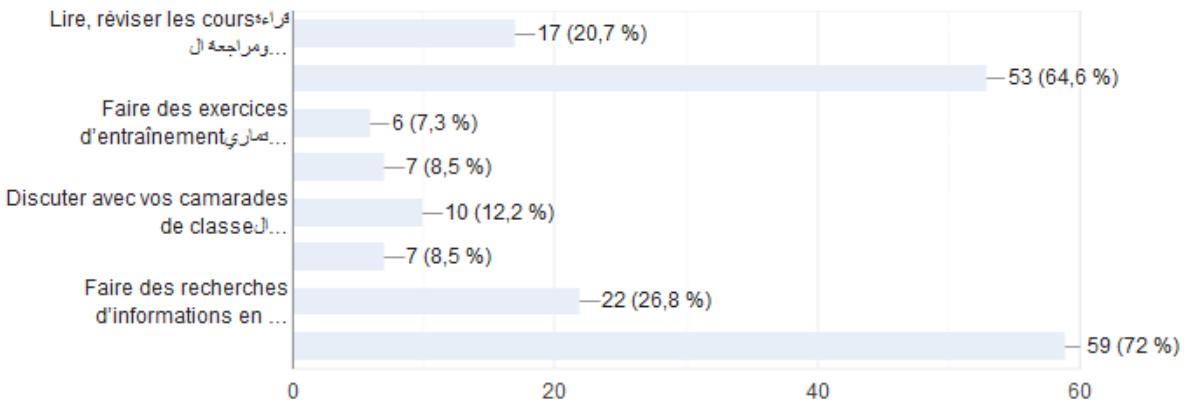
16. Comment estimez-vous votre niveau de maîtrise des outils informatiques?



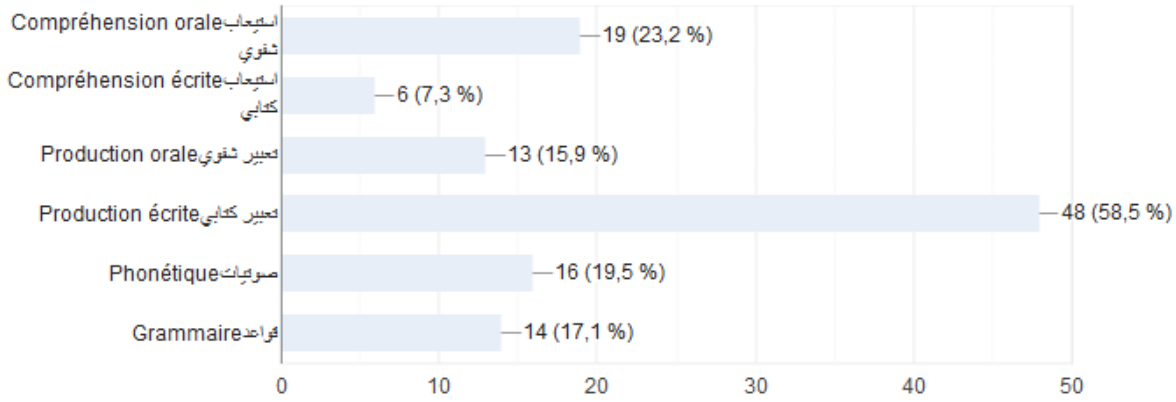
17. Utilisez-vous l’ordinateur pour vous aider dans vos devoirs?



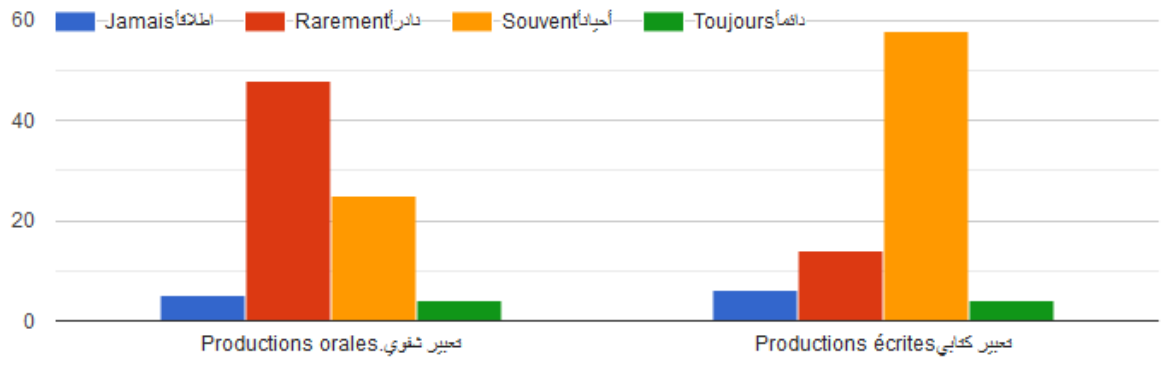
Si oui, pour quelles utilisations? (Plusieurs réponses sont possibles)



18. Quand vous vous servez de votre ordinateur pour vos devoirs, quelle(s) matière(s) en particulier cela concerne-t-il ? (Plusieurs réponses sont possibles)

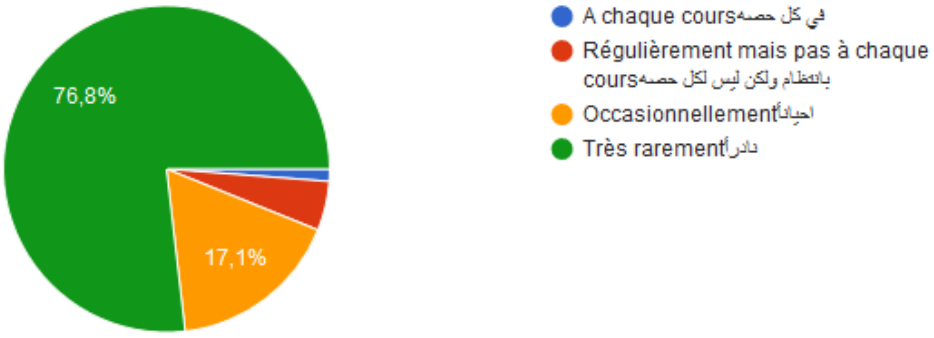


19. Vous arrive-t-il de vous inspirer de documents trouvés sur internet ?

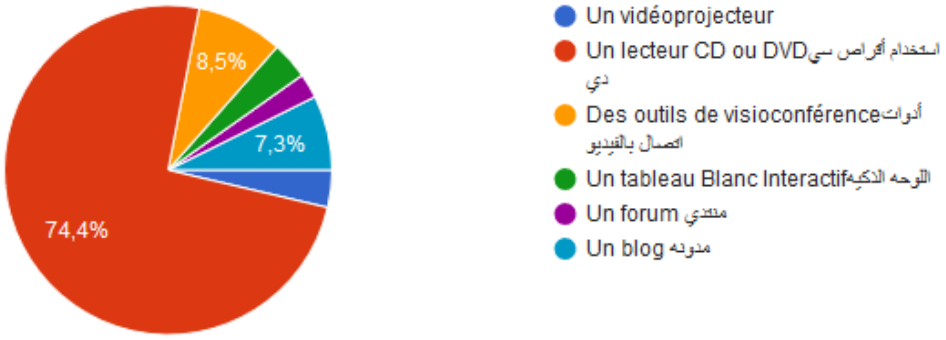


VI- Les freins et difficultés à l'intégration pédagogique des TICE en classe

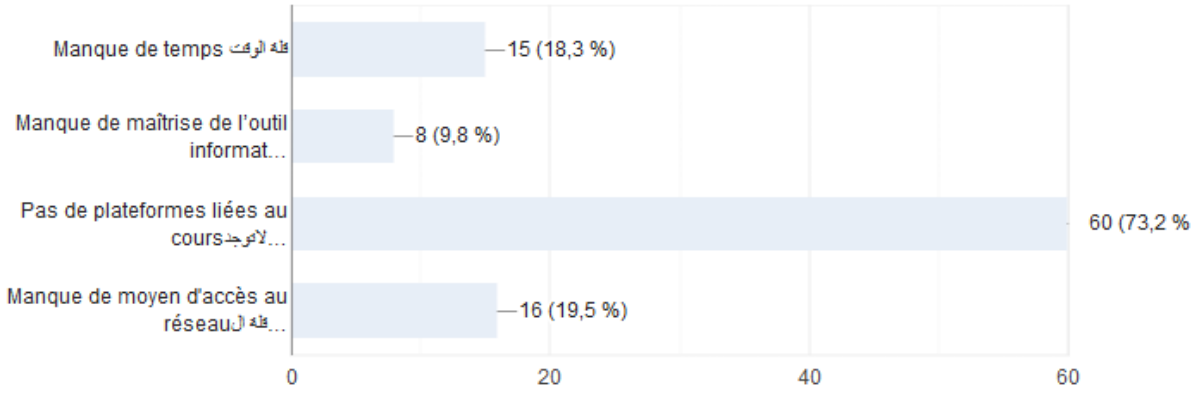
20. En cours de langue, vos enseignants utilisent-t-ils TICE?



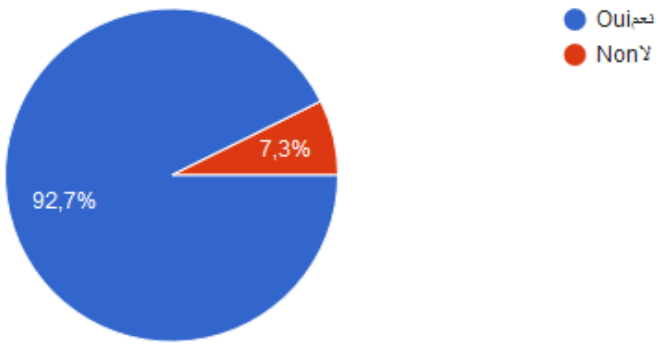
Si oui, quels outils utilisent-ils ?



21. Quels types de difficultés rencontrez-vous pour votre apprentissage avec les nouvelles technologies? (Plusieurs réponses sont possibles)



22. Vous semblerait-il important que vos enseignants utilisent davantage les TICE en classe?



23. Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants :

Les TICE favorisent l'apprentissage des langues.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les TICE favorisent l'apprentissage des langues.	63	14	3	2
Les TICE permettent de travailler en équipe.	20	54	7	1
Les TICE permettent de travailler à son rythme.	47	17	10	8
Les TICE favorisent l'autonomie.	21	50	4	7
Les TICE permettent de vous faire travailler davantage.	33	41	5	3
Les TICE peuvent modifier le rapport enseignant/étudiant (rapport individualisé).	31	38	6	7
Les TICE sont une perte de temps.	8	12	10	52
Les salles informatiques ne sont pas assez équipées	28	10	41	3
Sans une aide humaine où matérielle, l'utilisation des TICE n'est pas possible.	24	46	4	8

Fin du questionnaire

9.1.2 Analyse longitudinale des résultats de l'enquête auprès des étudiants

Si les étudiants sont tous de nationalité libyenne, leur niveau d'études se répartit ainsi : 87% des personnes interrogées ont atteint un niveau L1 et L2 contre 13% en L3 et L4.

Concernant les usages personnels des TIC, 94% des étudiants disposent d'un ordinateur personnel, il existe donc 6% des étudiants qui n'en ont pas. Il faut tout de suite relier cette question à une autre, celle posée au numéro 12 à propos du smartphone où l'on voit que

93,9% des répondantes possèdent un appareil de ce type. On peut en déduire qu'un pourcentage de l'ordre de 6% environ ne dispose pas d'outils permettant de se connecter à internet. Nous émettons l'hypothèse que les étudiants bénéficient d'une connexion internet dans un espace public à l'université ou dans un cyber-café, etc.

Dans ce contexte, près de 78% des étudiants déclarent être initiés à l'utilisation des outils informatiques dont 57% pour des usages fréquents, contre seulement 13%, des étudiants qui se présentent comme des utilisateurs débutants concernant les usages numériques.

Concernent les différents usages d'Internet chez les étudiants, nous avons essayé de répertorier les usages les plus fréquents par ordre croissant, selon les centres d'intérêt des étudiants : les réseaux sociaux, les forums de discussions, les sites d'information, visualiser des vidéos, courrier électronique, les blogs, les jeux en ligne, les recherches documentaires les visioconférences. Les réponses obtenues montrent une forte attractivité des réseaux sociaux (65%) mais aussi une forte utilisation de la messagerie électronique (53,7%).

Toujours à titre personnel, les répondants indiquent que des pratiques comme le téléchargement de documents sont généralisées. Autre point intéressant c'est le fait que les répondants déclarent avoir un compte Facebook ou Twitter (78%) ; ils sont 85,4% à penser que l'usages des réseaux sociaux peut apporter des avantages dans leurs apprentissages. A cet instant, nous rappelons que le questionnaire datant de 2015, nous pouvons alors penser qu'en 2021, ces taux seraient nettement supérieurs.

Concernant la partie 3 du questionnaire 1, consacrée à l'utilisation des TICE en cours de FLE, les répondants sont 72% à pouvoir se connecter à internet dans l'université de Zawia ; il y a 28% de réponses négatives justifiées de la façon suivante :

- 39,6% n'ont pas de connexion internet,
- 37,5% n'ont pas d'internet,
- 16,7% soulignent le nombre insuffisant d'ordinateurs disponibles dans l'université
- 6,2% des réponses font état d'ordinateurs en panne.

Globalement, 84,1% des répondants estiment que l'université doit produire des efforts en matière de connexion internet. Sur cette question, nous pouvons apporter les précisions suivantes : en 2015 année pendant laquelle nous avons réalisé l'enquête, le CRL dispose de 12 ordinateurs fixes connectés à internet ; en 2020 le CRL cesse de fonctionner en raison des matériels informatiques, défectueux ou obsolètes.

Concernant la question n°14 relative au CRL, 52,4% des répondants disent l'utiliser contre 47,6% qui disent ne pas l'utiliser. 50,6% des réponses indiquent un temps d'utilisation du CRL ne dépassant pas 1 h par semaine, aucun des répondants n'atteint les 3 heures de connexion par semaine.

En revanche 86,8% des réponses indiquent aller sur internet pour compléter les apports des cours, contre 13,4%. Plus particulièrement 69,1% des réponses indiquent utiliser internet pour la compréhension orale, contre 56,9% pour la compréhension écrite. A ce taux, nous pouvons ajouter celui de la production orale qui atteint 18,5%, un pourcentage nettement inférieur à celui obtenu en matière de production écrite qui atteint 56,8%.

Concernant le niveau de maitrise des outils informatique n°16, l'écart est très resserré entre les répondants qui se déclarent fort pour utiliser les outils informatiques et ceux qui se déclarent faible.

Cependant concernant la question n°17 permettant de savoir si les répondants utilisent l'internet pour réaliser leurs devoirs, ils sont 72% à se connecter pour faire des recherches documentaires, leur nombre diminue s'il faut utiliser l'internet pour réviser les cours.

Les précisions sont apportées par les réponses à la question n°18. Les répondants se servent de l'ordinateur comme d'un outil de complément au cours de FLE, à 23,2% pour la compréhension écrite contre 7,3% pour la compréhension orale ; en revanche les répondants sont 15,9% à utiliser l'ordinateur pour la production orale contre 58,5% pour la production écrite.

Les réponses à la question n°19 relative à l'inspiration suscitée par les documents montrent que les étudiants se laissent « inspirer » davantage pour les productions écrites que pour les productions orales.

Dans la dernière partie du questionnaire, 76,8% des réponses indiquent que les enseignants n'utilisent que très rarement les TICE, contre 17,1% pour une utilisation occasionnelle. Dans le cas de l'utilisation d'un outil technologique, 74,4% des réponses indiquent que c'est le lecteur DVD qui est privilégié. 73,2% des répondants soulignent que l'un des principales difficultés rencontrées dans l'apprentissage du FLE en lien avec les outils technologiques, c'est l'absence de plateforme pour le cours, un taux nettement supérieur au 19,5% des répondants qui évoquent l'absence de réseau wifi. Dans ce contexte, 92,7% des réponses à la question n°22 pensent que les professeurs devraient utiliser les TIC dans leur enseignement.

Le questionnaire 1 destiné aux étudiants se termine avec la question 23 permettant à ces derniers de donner leur avis à propos de l'intégration des TIC dans l'apprentissage du FLE :

- Concernant l'apprentissage de la langue, le nombre des réponses favorables au TIC est majoritaire (14+63)
- Pour 74 répondants, les TIC facilitent le travail en équipes
- Pour 64 répondants les TIC permettent à chacun de travailler à son rythme
- Pour 71 répondants les TIC favorise l'autonomie
- Pour 74 répondants les TIC permettent d'approfondir les apprentissages
- Pour 69 répondants les TIC modifient la relation enseignant/enseigné
- Pour 62 répondants l'usage des TIC ne représente pas une perte de temps

En revanche, une majorité de répondants (44 réponses contre 38) estiment que les salles informatiques sont suffisamment équipées. Enfin 70 répondants reconnaissent que l'utilisation des TIC dans le cours de FLE devrait faire l'objet d'un accompagnement.

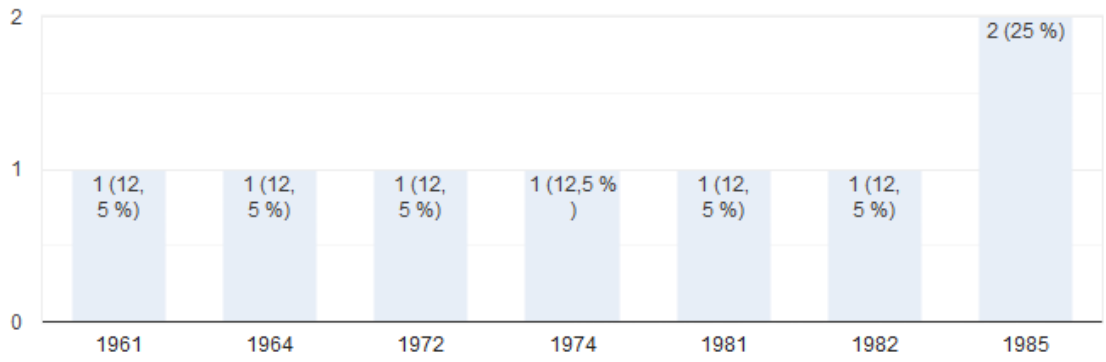
D'une manière générale, les étudiants adhérents à l'idée que le cours de FLE peut tirer profit de l'intégration des TIC davantage pour les travaux de pratique écrite du FLE. Un point retient notre attention, le déficit d'intérêt concernant la pratique orale en lien avec les TIC. Nous reviendrons sur ce point prochainement.

9.2 Analyse des résultats du questionnaire 2 destinés aux enseignants

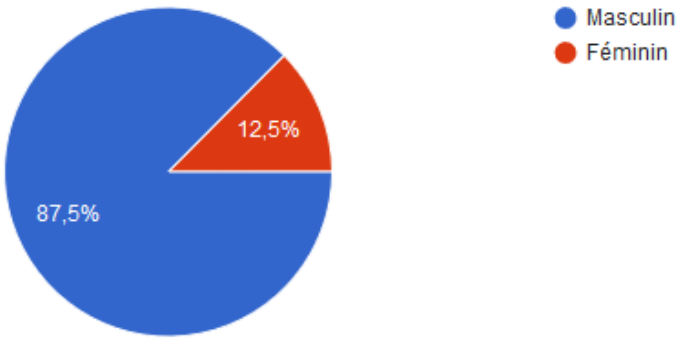
9.2.1 Présentation du questionnaire 2

I- Renseignements généraux

1.Année de naissance



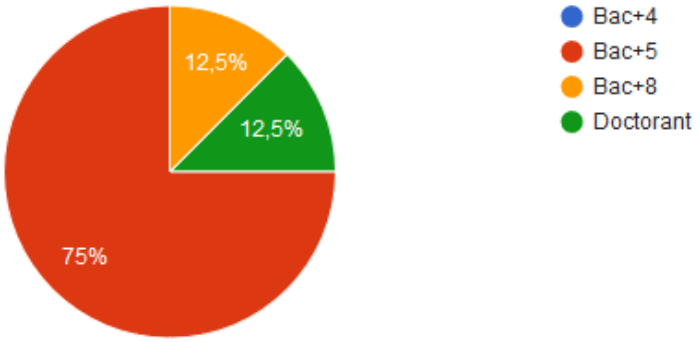
2.Sexe



3.Nationalité

Libyenne (100%)

4.Niveau d’études

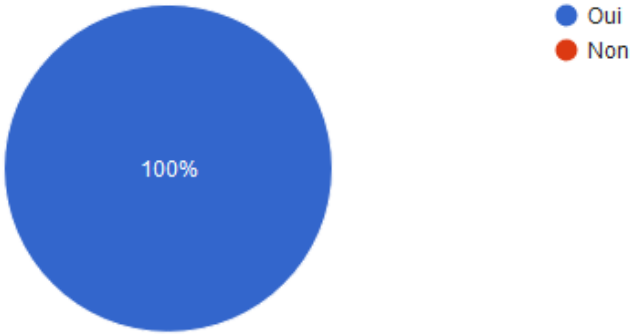


5.Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

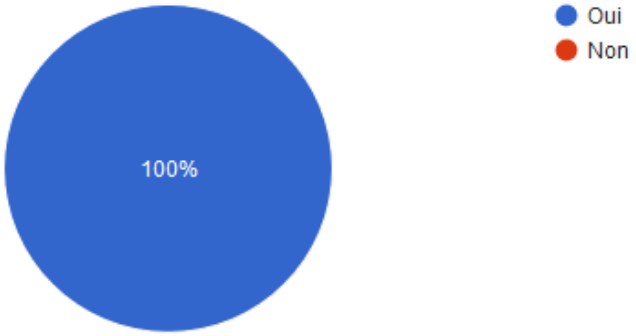
- Compréhension/Production orale
- Cours intensifs
- Grammaire, compréhension et expression écrite - orale
- Français général, grammaire, expression écrite
- Grammaire, compréhension et expression écrite/orale
- Français général
- Compréhension et production orales
- le français général

II- Utilisation personnelle des TIC

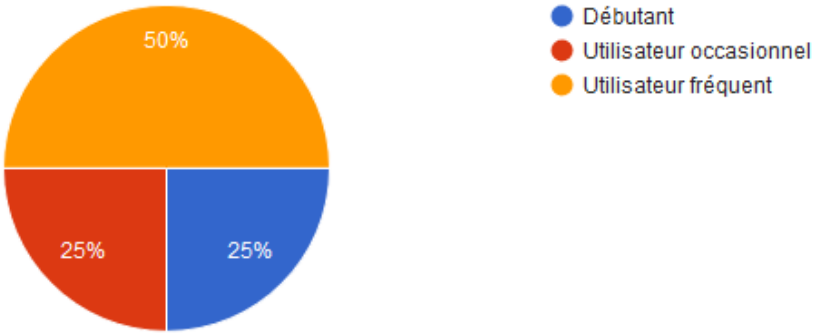
6.Avez-vous un ordinateur personnel ?



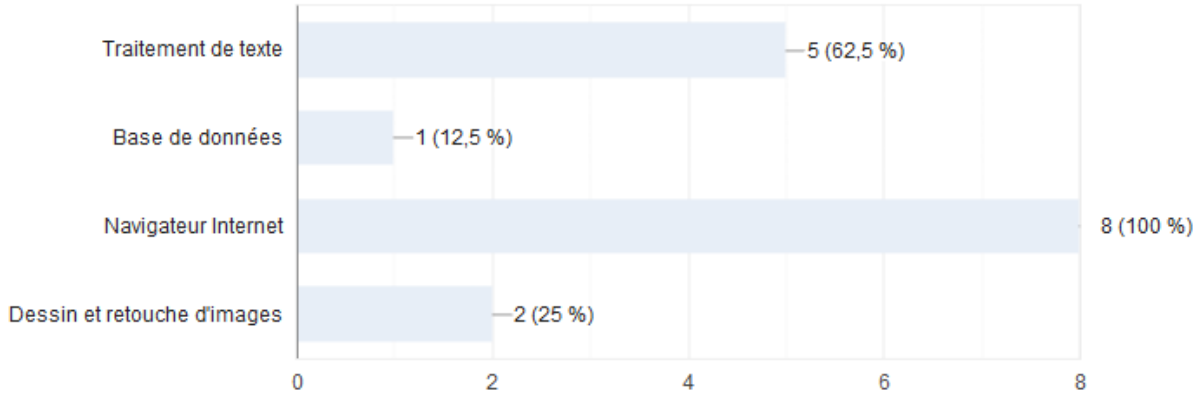
Si oui, votre ordinateur est-il relié à Internet ?



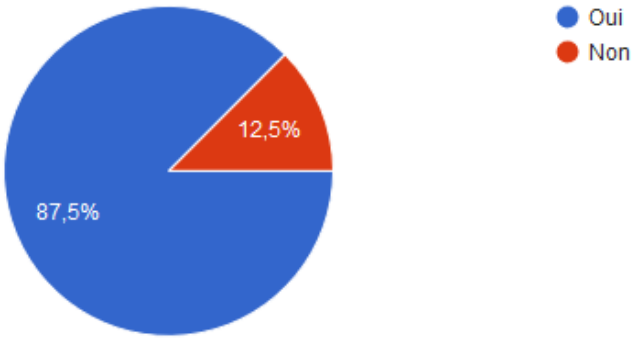
7.Comment vous situez vous par rapport à l'utilisation des outils informatiques ?



8.Quels logiciels utilisez-vous régulièrement hors de la classe?

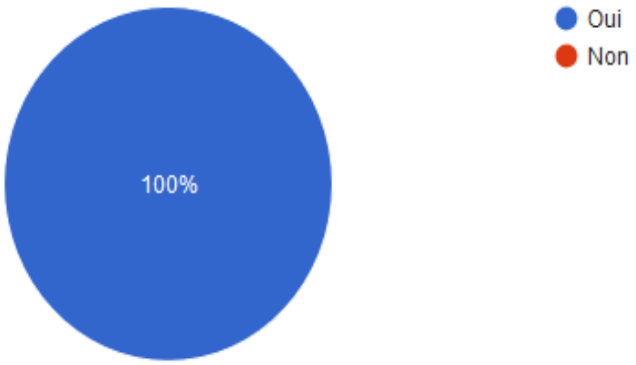


9.Utilisez-vous des documents trouvés sur Internet ?

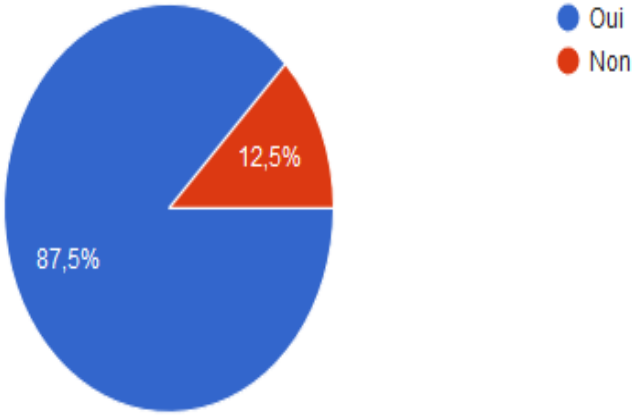


III- Utilisation des TICE en classe

10.Connaissez-vous la technologie de l'information et de la communication pour l’enseignement ?

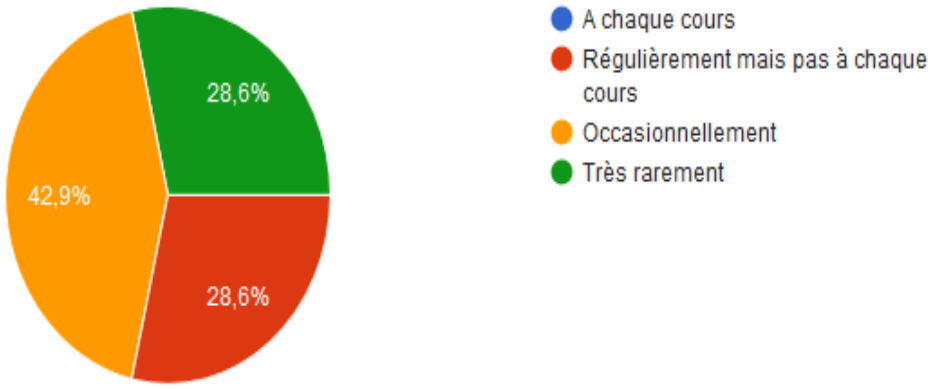


Si oui, utilisez-vous les TICE avec vos étudiants ?

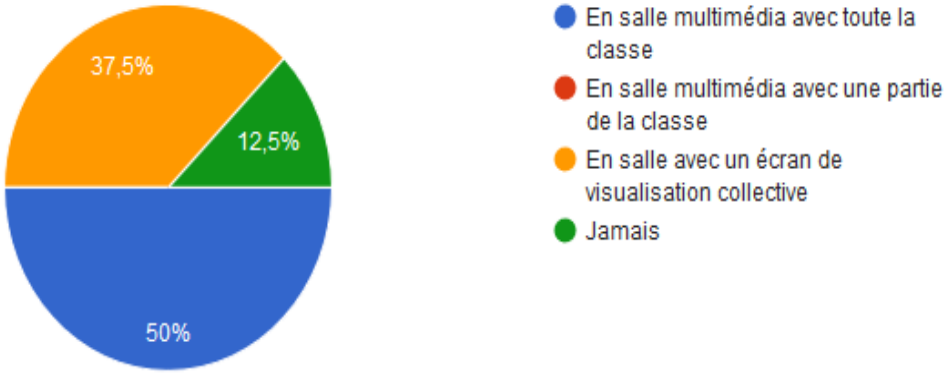


Si oui, répondez aux questions suivantes :

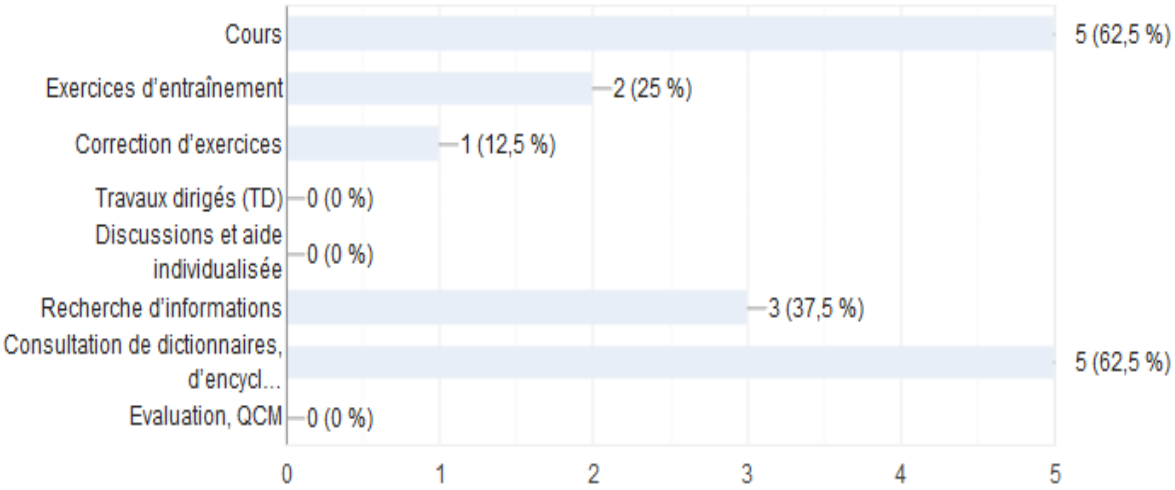
- à quelle fréquence utilisez-vous les TICE en Classe ?



-En quels lieux utilisez-vous les TICE en Classe?

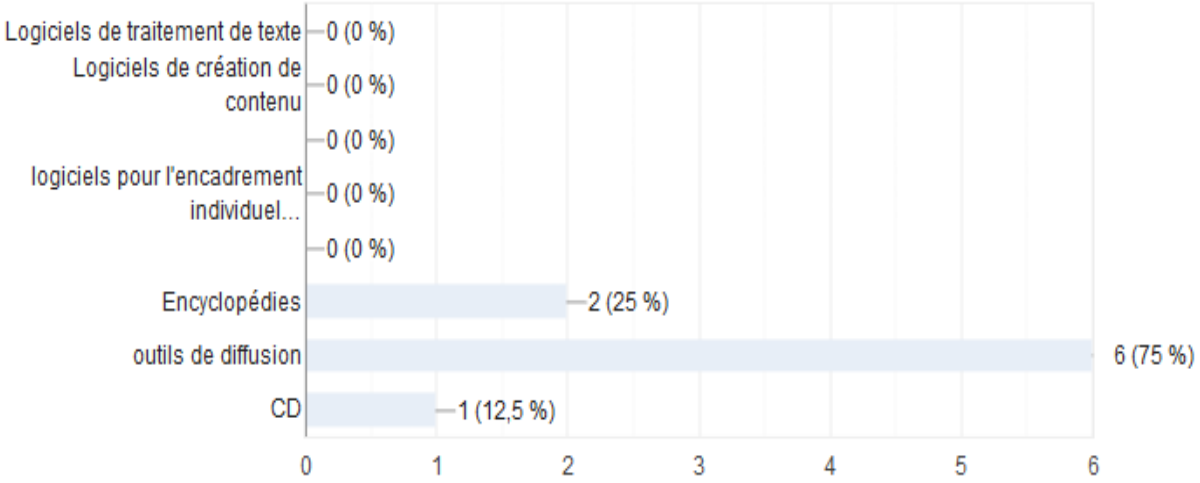


11. Quels types d'utilisation des TICE faites-vous en Classe ?



Valeur	Nombre
Cours	5
Exercices d’entraînement	2
Correction d’exercices	1
Travaux dirigés (TD)	0
Discussions et aide individualisée	0
Recherche d’informations	3
Consultation de dictionnaires, d’encycl…	5
Evaluation, QCM	0

12. Quels logiciels utilisez-vous en classe ?



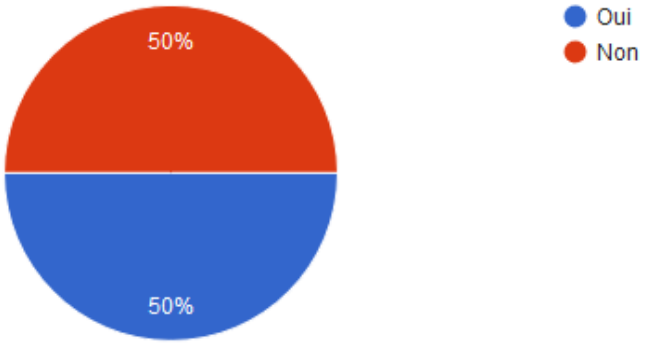
IV- Les freins et difficultés à l'intégration pédagogique des TICE en classe

13. Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
- Il n'y a pas suffisamment de matériel dans votre département	4	3	1	0
- L'utilisation des TICE est une perte de temps	0	0	3	5
- Les classes sont trop chargées pour utiliser les TICE	0	4	3	1
- L'utilité des TICE pour l'enseignement n'est pas démontrée	1	5	1	1
- L'utilisation des TICE demande beaucoup de temps de préparation	6	2	0	0
- L'utilisation des TICE nécessite une formation	7	0	1	0
- L'offre de formation aux TICE sur mon lieu de travail est suffisante	1	0	0	7
- Les salles informatiques ne sont pas assez équipées	3	4	1	0
- J'ai besoin d'une aide humaine ou technique pour l'utilisation des TICE en classe	2	3	2	1
- Un travail en équipe favorise l'utilisation des TICE	3	2	3	0
- Les TICE permettent une meilleure motivation des étudiants.	2	2	3	1

V- La formation continue et stage

14.Avez-vous suivi des formations sur un thème en relation avec les TICE ?



Si oui, précisez combien de formations et l'année de la dernière?

5 réponses

0

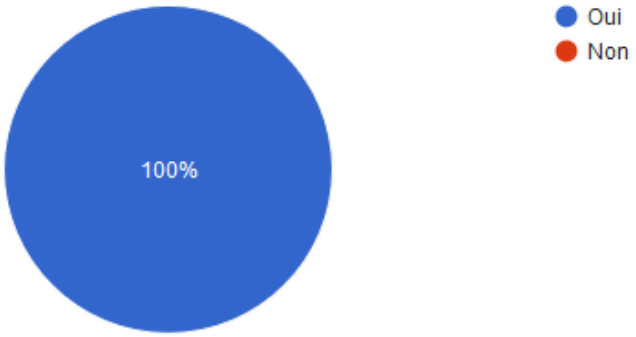
Une seule en 2013

1- 2009

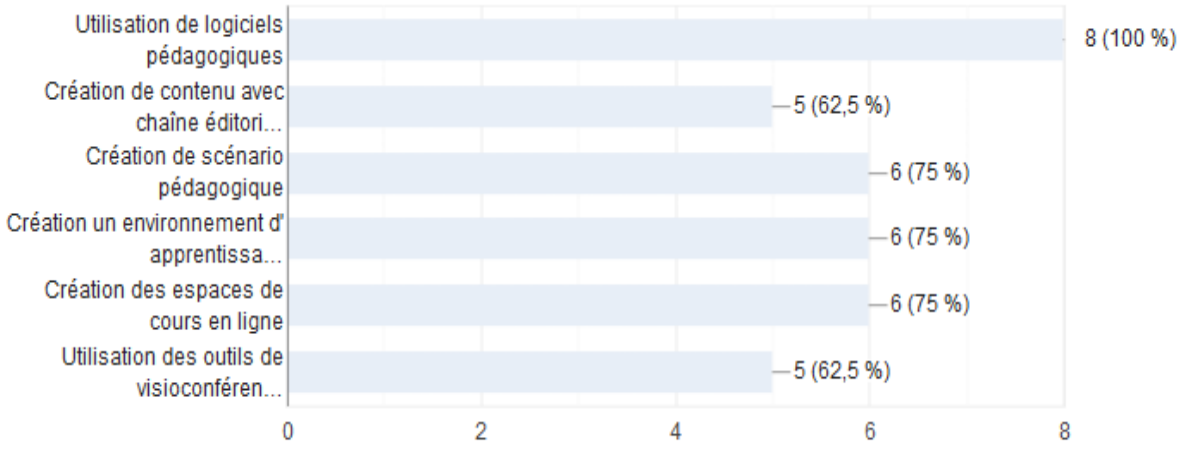
2 formations au CLA, 2010

1 en 2012

15. Seriez-vous intéressé(e) par une formation sur l'exploitation pédagogique des TICE en classe ?



Si, oui dans quelle(s) compétence(s) ?



Fin du questionnaire

9.2.2 Analyse longitudinale des résultats

Les professeurs sont titulaires d'un bac + 5 pour 75% d'entre eux, 12,5% ont un niveau doctorat et 12,5% ont obtenu leur diplôme de doctorat. Ils sont tous enseignants de FLE, chacun ayant une spécialité, du type : Compréhension / Production orale / Cours intensifs / Grammaire, compréhension et expression écrite – orale / Français général, grammaire, expression écrite / Grammaire, compréhension et expression écrite/orale / Français général / Compréhension et production orales / le français général.

Tous les répondants ont un ordinateur personnel connecté à l'internet. Un tel résultat montre un léger différentiel au niveau des équipements technologiques entre les étudiants dont 6% environ déclarent ne pas avoir d'ordinateur ou de smartphones et les enseignants qui déclarent avoir tous du matériel technologique leur permettant d'accéder à l'internet.

50% des répondants se déclarent utilisateurs fréquents, contre 25% pour les utilisateurs débutants et 25% pour les utilisateurs occasionnels. Ils sont à 100% utilisateurs d'internet, mais 62,5% utilisent leur ordinateur pour le traitement de texte contre 25% qui l'utilisent pour retoucher des images et 12,5% qui utilisent les logiciels de bas de données.

87,5% des répondants utilisent des documents trouvés sur internet contre 12,5% qui ne les utilisent pas.

Concernant la partie 3 du questionnaire, les répondants sont interrogés sur l'usage des TIC dans la classe de FLE. Non seulement ils connaissent tous les TIC mais ils sont 87,5% à les utiliser contre 12,5% qui déclarent ne pas les utiliser. Pour les enseignants utilisateurs des TIC en classe, ils sont 42,9% à les utiliser occasionnellement, et 28,% à les utiliser régulièrement mais pas forcément à chaque cours. 28,6% déclarent ne les utiliser que très rarement. 50% des répondants ayant intégré les TIC dans leur pratique pédagogique déclarent utiliser les outils dans la salle multimédia avec toute la classe, contre 37,5% qui les utilisent en salle de cours avec un écran de visualisation collective.

62,5% des répondants utilisent les TIC pour le cours de FLE et la consultation des dictionnaires tandis que 37,5% les utilisent pour rechercher des documents d'informations. Compte tenu des usages, 75% des répondants recherchent des outils de diffusion.

La quatrième partie du questionnaire est consacrée aux obstacles empêchant l'intégration des TIC dans la classe de FLE. 7 répondants déplorent le manque d'équipement en informatique contre 1 seul qui n'est pas d'accord. Dans le même temps, 7 répondants pensent que l'utilisation des TIC demande une formation ; d'ailleurs 7 répondants estiment que l'offre de formation est insuffisante au sein de l'université. 8 répondants soulignent le fait qu'il faut un temps de préparation pour intégrer les TIC dans la pratique pédagogique. Un autre obstacle précisé, c'est le nombre trop élevé d'étudiants dans la salle de cours de FLE. Enfin, 6 répondants estiment que le bien fondé des TIC dans le cours de FLE n'est pas démontré.

Enfin la cinquième et dernière partie interroge les répondants sur les pratiques de formation aux TICE. 50% des répondants n'ont jamais participé à un stage de formations aux TICE. Pour les 50% restants qui ont suivi une formation, nous relevons 3 réponses précises : 2 répondants ont suivi une formation l'un en 2009, le second en 2012, 2 répondants ont participé à un programme de formation au cours intensif dans un centre de linguistique appliquée (CLA) en 2010. Ce qui montre que l'offre de formation pour les professeurs de FLE est un point faible. Plus concrètement, 100% des répondants souhaiteraient bénéficier d'une offre de formation spécialisée sur l'utilisation des logiciels pédagogiques. A ce premier résultat, nous ajoutons que 75% aimeraient être formés à la création de scénario pédagogique, à la création d'un environnement d'apprentissage, et à la création d'espaces de cours en ligne. En outre, 62,5% aimeraient être formés à l'utilisation des outils de conférence en ligne, ainsi qu'à la création de contenus avec chaîne éditoriale.

A la vue des résultats, les enseignants de FLE dans l'université de Zawia ne sont pas réfractaires à l'intégration des TICE mais ils notent à quel point la direction de l'université ne

les soutient pas dans leur souhait de moderniser les pratiques pédagogiques. Le manque de formation en matière d'utilisation des TICE tel que le montre l'enquête, constitue l'obstacle principal à tout changement de pratique pédagogique dans l'apprentissage du FLE.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous citerons François Mangenot qui écrit que « l'apprentissage d'une langue par le biais exclusif des multimédias est impensable »[244] . Cette remarque est très présente dans le raisonnement de notre recherche doctorale. Il s'agit d'appréhender les nouvelles technologies comme des outils et sûrement pas comme des solutions. L'objectif ultime de l'activité vise à former les apprenants afin qu'ils acquièrent des compétences linguistiques. Or l'un des résultats de notre enquête montre un manque au niveau de la pratique orale du FLE. Les étudiants comme les professeurs ne semblent pas avoir intégré que l'acquisition de la pratique orale de la langue française vise à la maitrise de la compétence communicationnelle des apprenants. D'où la deuxième partie de notre expérimentation qui cette fois s'inscrit dans la pratique pédagogique. Comme nous l'avons précisé au début de cette partie, nous avons pu faire des cours de FLE dans une classe au sein de l'université de Zawia. Dans ce contexte, nous avons mis en place un dispositif d'activités ayant pour objectif de mettre les étudiants en situation de pratique orale. L'apprentissage de celle-ci vise à atteindre plusieurs compétences : « écouter, parler (interaction orale, production orale en continu), lire, écrire »[245]. Il s'agit de distinguer les activités suivantes.

> « Activités de production : production orale (parler) et production écrite (écrire).
>
> « Activités de réception : écoute ou compréhension de l'oral, lecture ou compréhension de l'écrit et réception audiovisuelle.
>
> « Activités d'interaction et stratégies : interaction orale et interaction écrite.

[244] Mangenot, F. , « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?», in : *Triangle 17, Multimédia et apprentissage des langues*, ENS Editions, 2000. URL : http://w3.ugrenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm 2001

[245] Voir note 17.

> « Activités de médiation et stratégies : médiation orale et médiation écrite[246].

Eu égard aux différentes dispositions figurant dans le CECRL, notre projet s'inscrit dans une perspective actionnelle, ce qui implique que pour apprendre à parler français, les apprenants ne doivent pas mémoriser un modèle mais plutôt « plonger » dans le réel. C'est pourquoi notre expérimentation s'inscrit dans l'activité d'un blog à travers lequel des tâches vont être développées dans le cadre d'un dispositif hybride mettant en relation des étudiants et l'enseignant à la fois en distanciel et en présentiel. D'un point de vue théorique, les blogs représentent « des outils dynamiques qui favorisent la création et la motivation chez les étudiants, ainsi qu'une communication authentique. Ils peuvent aussi renforcer le travail collaboratif en classe »[247]. Dans notre cas, l'expérimentation que nous avons conçue, constitue un exercice de pratique orale en lien avec une thématique ; il permet d'évaluer pour chaque étudiant les défauts de prononciation du français, mais aussi les erreurs de syntaxe ou de lexique. Autant d'éléments qui participent de façon simultanée à la qualité de la communication orale.

Nous allons donc présenter dans un premier temps la réalisation de notre projet et dans un second temps, nous développerons une discussion en lien avec les résultats de l'expérience.

[246] Tomé, M., « Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE) »,in : *Alsic*, Vol. 12, n° 1, p.90-108.
[247] Tomé, M., « Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE) ». Art. déjà cité.

CHAPITRE 10. Etude de l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE au sein de l'université de ZAWIA, particulièrement pour les cours de compréhension et production orales

10.1 Présentation d'une activité de production orale à travers un blog

Dans le cadre de notre recherche doctorale, il nous a paru indispensable de mettre en scène des activités de didactique de FLE, réalisées via internet. Avant d'exposer les contenus de notre activité de production orale, nous souhaitons préciser les outils que nous avons utilisés pour la réaliser. En effet, concernant les manuels de phonétique du français disponibles dans le cadre des cours de FLE à l'université de Zawia, nous nous sommes appuyés sur les titres suivants :

- Pierre Léon, Prononciation du français standard, Didier
- Phonétique progressive du français, Clé international
- La phonétique aujourd'hui, PUG

Dans le cadre de la préparation des activités langagières destinées à nos étudiants nous avons utilisé le site internet intitulé *Le Point du Fle* (https://www.lepointdufle.net/). Ce site propose une variété de ressources pour animer un cours de FLE. En Libye, les étudiants semblent l'utiliser davantage que les enseignants, alors que ces derniers peuvent y découvrir un ensemble d'activités et de fiches pédagogiques qui constituent des supports indispensables pour les enseignements de FLE. Les ressources proposées distinguent les différentes compétences que les étudiants doivent acquérir, grammaire, lexique, syntaxe, orthographe et bien sûr phonétique. Elles proposent des exercices différenciés selon la compréhension orale ou la compréhension écrite, voire la production orale ou la production écrite.

Il va de soi que l'originalité de notre expérimentation vient de notre volonté d'utiliser l'internet et l'ordinateur, deux outils indispensables pour acquérir la maitrise de la compétence orale.

A partir de ces éléments, comme nous l'avons déjà indiqué, c'est tout naturellement que nous avons ouvert un blog à travers lequel s'est construite la relation enseignant-enseigné. En guise

d'introduction à la présentation de l'activité langagière, nous proposons de justifier cette démarche en prenant appui sur un dispositif comme celui du blog.

Le Blog

Du point de vue lexical, un blog qui vient d'une contraction des mots web+log (carnet de bord web en anglais) désigne un site web personnel dans lequel l'auteur ou les auteurs, appelés des blogueurs, peuvent publier régulièrement ou non des articles, dénommés également des posts ou des billets. Ces articles sont datés, signés et présentés dans un ordre chronologique ; ils sont équivalents aux pages d'un journal de bord, d'un journal intimé, etc. Le rédacteur de l'article peut insérer dans le texte des liens hypertextes et des éléments multimédias (image, son, videos). Le blog offre une possibilité de dialogue avec les visiteurs, à travers la fonction commentaires ou l'adresse mail figurant sur le blog. Le blog est par nature un espace individuel où le blogueur, la blogueuse peuvent exprimer ses idées sur les thèmes les plus diversifiés. Le grand intérêt du blog pour ses utilisateurs provient du fait qu'il est doté de catégories facilitant ainsi un classement des articles ; la fonctionnalité Pages, différente de celle des Articles n'est pas affichée « dans l'ordre chronologique inverse mais à part du reste des articles. Les pages sont typiquement utilisées pour publier des informations statiques (coordonnées de l'auteur par exemple) par opposition aux articles dont le rapport au temps et à la date de publication est plus marqué »[248].

Autre élément typique du blog, le BlogRoll correspondant à une liste de liens, situé dans la barre du menu du blog qui permet de pointer vers d'autres blogs ou vers des sites internet recommandés par le bloggeur. Quant aux rétroliens ou trackbacks, ils désignent un système « permettant à un blog d'en notifier un autre qu'une référence a été faite à l'un de ses articles dans le blog. Lorsque ce système est supporté par la plateforme, cela permet à un lecteur de voir les avis d'autres blogueurs sur le même sujet que celui initialement discuté par le premier auteur »[249]. Enfin, les blogs ont recours de façon massive à des fils ou des feeds RSS qui offrent la possibilité de générer un résumé du contenu qui sera alors agrégé dans un agrégateur RSS.

Depuis 1990, date à laquelle apparaissent les premiers blogs aux Etats-Unis, ces derniers se multiplient sur le web dans le monde entier, ce qui justifie le fait que l'on « retrouve parmi les créateurs de blogs toutes les couches de la population, mais c'est auprès des adolescents que

[248] URL : http://unblog.fr/2006/05/01/quest-ce-quun-blog/ consulté le 7.01.2021.
[249] *Ibid.*

ce média connaît le plus grand succès »[250]. Les enseignants, depuis les années 2000 apprécient cet outil numérique et nombreux sont ceux qui les intègrent dans la pratique de la classe afin d'en tirer profit sur le plan pédagogique. Concernant le FLE, la pratique du blog comme dispositif de soutien complémentaire à la classe, mais aussi comme communication entre enseignants et apprenants.

10.1.1 Dispositif des cours hybrides

Au terme de la description des 6 activités réalisées à travers le blog, nous proposons une réflexion en relation avec le dispositif des cours hybrides (présentiel / distanciel) qui constitue l'une des spécificités de la pédagogie du FLE que nous mettons en pratique auprès de nos étudiants.

D'un point de vue lexical, le terme technique « dispositif » désigne un ensemble « d'éléments agencés en vue d'un but précis », ou la « manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine », d'où des termes employés par métonymie comme « mécanisme », « appareil » « méthode ». L'autre terme « hybride » désigne le croisement ou le mélange d'éléments hétérogènes.

> Le dispositif hybride de formation désigne aujourd'hui des dispositifs de formation qui articulent, à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et d'autres organisées à distance. Le déploiement à grande échelle de ces dispositifs au sein des universités comme des hautes écoles au cours de ces dix dernières années est inséparable, d'une part, d'une évolution des approches pédagogiques dans l'enseignement supérieur et, d'autre part, du déploiement d'environnements techno-pédagogiques institutionnels désignés comme des campus numériques, des environnements virtuels ou numériques de travail (EVT ou ENT), des LMS (Learning Management Systems), des plateformes de formation en ligne, etc.[251]

[250] URL : http://insuf-fle.hautetfort.com/media/02/00/669609345.pdf consulté le 07.01.2021
[251] Peraya, D.l, Charlier, B., Deschryver, N., « Une première approche de l'hybridation », in : *Education et formation*, 2014, n° 301, p.15-34.

Autrement dit, un tel dispositif technologique met en relation les enseignants et les apprenants, voire les apprenants entre eux, à la fois en présentiel et distanciel, à travers l'utilisation des images et des textes.

Dans le contexte éducatif, un dispositif hybride de formation s'appuie sur un environnement numérique de type plate-forme d'apprentissage en ligne. Il

> propose aux étudiant-e-s des ressources à utiliser ou des activités à réaliser à distance (en dehors des salles de cours) et en présence (dans les salles de cours). La proportion des activités à distance et en présence peut varier selon les dispositifs.[252]

A cet effet, nous nous sommes intéressé au projet de recherche Hy-Sup[253] :

> [Il s'agit d'] un projet de recherche européen (6 partenaires) visant à mieux comprendre les dispositifs hybrides, de plus en plus présents dans les pratiques des enseignant-e-s. Cette recherche exploratoire s'est déroulée entre 2009 et 2012, selon une méthodologie mixte quantitative et qualitative.

[252] URL : http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544 consulté le 22.01.2021.
[253] *Ibid.*

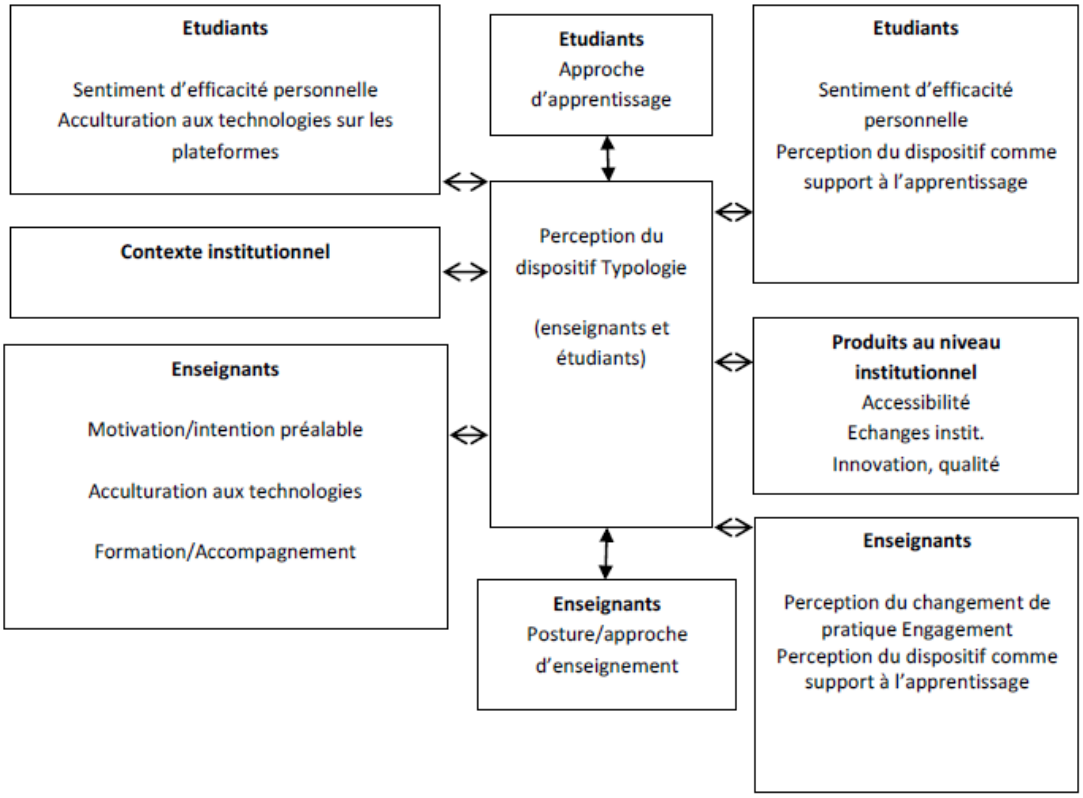


Figure 6 : Modèle d'analyse des dispositifs hybrides de formation : les variables retenues et leurs interactions[254]

Ce projet vise à comprendre à la fois les pratiques des enseignants et les apprentissages des étudiants. De tels apports théoriques nous intéressent tout particulièrement, mais les données dont nous disposons dans le cadre de cette recherche doctorale apparaissent insuffisants pour établir des relations entre l'état de la recherche et le terrain pratique que nous observons tout au long de notre enquête. Il n'en demeure pas moins que le dispositif hybride semble désigner une voie royale pour un futur enseignant de FLE.

10.2 Présentation des activités pédagogiques proposées sur le blog

Nous avons expérimenté la technique du blog comme professeur de FLE à l'université de Zawia pour une classe d'apprenants de français de niveau Licence FLE. Le blog est particulièrement intéressant dans le contexte d'un apprentissage des productions orales. Les étudiants ont suivi les cours à la fois en présentiel et/ou distanciel afin de réaliser des productions orales enregistrées sous forme de vidéo. Il s'agit donc d'un blog de classe, dont le thème principal est la promotion de la culture libyenne en français, blog qui est utilisé

[254] Peraya, D.l, Charlier, B., Deschryver, N., « Une première approche de l'hybridation ». Art. déjà cité.

principalement pour l'acquisition et la correction de la prononciation du français. Les blogs « sont très faciles à utiliser et intégrer dans différents contextes pédagogiques : interface intuitive, édition de texte et publication rapide sur Internet, dialogues permis par la fonction "Commentaires" »[255].

Dans un premier temps, nous allons présenter le déroulement de l'activité de production orale à partir d'un blog qui vient en complément d'un cours en présentiel. Ce blog s'intitule *La Libye racontée en français par des étudiants libyens*. Il est disponible sur internet à l'adresse suivante : *https://fle-en-libye.blogspot.com/*

Ce blog a pour objectif principal d'apprendre la langue française à des apprenants non francophones. Le blog est ouvert à tous mais il est destiné en priorité aux étudiants de niveau Licence, du département de FLE de l'université de Zawia ; il s'inscrit dans le cadre d'une expérimentation d'intégration des TICE destinée à améliorer les compétences orales des apprenants. La spécificité de ce blog réside dans le fait qu'il est conçu pour des apprenants arabophones, si bien qu'il pourrait servir de modèle pour des enseignants en poste dans des départements de FLE d'universités arabes.

En effet, le cours est conçu de manière à éditer deux sessions par an. A travers cette expérience de création et d'animation d'un cours de langue en ligne, nous cherchons non seulement à enrichir une réflexion en didactique du FLE et ingénierie pédagogique, mais aussi à acquérir des réponses pertinentes afin de les mettre au service de l'innovation pédagogique.

Les étudiants peuvent, s'ils le souhaitent, participer à la création des contenus dans le cadre de la formation proposée. Non seulement ils sont participants dans le cadre de leur apprentissage mais ils peuvent être sollicités par le groupe pour leur expertise dans le traitement de l'information, ou autres.

Ce projet de didactique du FLE, orienté sur le développement des compétences orales et donc communicatives des étudiants non francophones, est destiné aux étudiants de niveau intermédiaire, soit un niveau B1 en cours d'acquisition du CECRL : il a pour but de les aider à poursuivre leurs études supérieures dans une université francophone. A noter aussi que ce type de cours pourrait être adopté par différentes universités disposant d'un département de FLE en Libye.

[255] Tomé, M. « Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE) ». Art. déjà cité.

Sur un plan pratique, la première session du cours de FLE se déroule sur un semestre : du 19 mars 2018 au 31 mai 2018**.** Elle vise principalement à aider les étudiants à prendre confiance dans leurs compétences à l'oral et se sentir en capacité de conduire une conversation simple en français avec un locuteur français.

Ci-dessous, nous présentons le descriptif des 6 activités qui structurent le programme de la formation, donnant ainsi la possibilité aux étudiants et à l'enseignant d'alterner cours en présentiel et cours en distanciel (dispositif hybride).

Les activités mentionnées ci-dessous font l'objet d'un descriptif visuel présenté dans les annexes de la thèse ; il est disponible sur internet à l'adresse suivante : https://padlet.com/oelmgouz/qxbeo7tqq6aoai87#

- Activité 1 : Décrire un restaurant
- Activité 2 : Créer une recette de cuisine traditionnelle et la poster sur le blog
- Activité 3 : Lire et publier des messages sur un blog ou sur une page Facebook
- Activité 4 : Présenter et donner son opinion sur un lieu touristique
- Activité 5 : Réaliser un blog en français au sujet du voyage en Libye
- Activité 6 : Se préparer à venir en France, faire connaissance avec des Français pour faciliter son arrivée

En effet à travers chacune de ces activités, l'un des points clés qui mobilise l'attention de l'enseignant, c'est celui de la prononciation. C'est pourquoi nous dresserons le bilan des résultats en matière d'acquisition de la compétence orale avant d'interroger la question de la phonétique dans l'apprentissage du FLE pour des apprenants de langue maternelle arabe.

Le dispositif pédagogique exposé ci-dessous vise à familiariser les étudiants à la pratique orale. Nous centrons notre écoute sur la prononciation de la langue française de façon à repérer et corriger les défauts de prononciation.

Activité 1 : Décrire un restaurant

Contexte

Niveau : A2

Nombre d'étudiants : 14 étudiants FLE

Langue cible : Français

Matériel : Messenger et Facebook**.**

Temps : Les étudiants ont un cours de 2h00 par semaine. Cette activité est prévue sur deux cours en présentielle plus un suivi en distanciel.

Objectifs

• Connaitre le lexique de la nourriture et la restauration.

• Pouvoir créer un questionnaire sur les préférences culinaires de quelqu'un.

• Pouvoir mener une interview simple concernant les préférences culinaires de leurs correspondants.

• A partir de recherches documentaires internet effectuées en français, les étudiants peuvent écrire un résumé descriptif en français et sont capables de répondre à des questions concernant les restaurants choisis.

• Les étudiants peuvent réagir à des commentaires postés sur Facebook.

L'activité 1 permet d'augmenter le temps de contact avec la langue apprise.

Phase 1 : présentiel (2h00)

L'enseignant donne les consignes en présentiel de la tâche, ses objectifs et sa durée. (30min). Il crée le groupe Facebook et s'assure 1) que tous les participants peuvent utiliser Messenger et Facebook et 2) qu'ils ont un collègue francophone prêt à participer à la tâche.

Les étudiants doivent rechercher le vocabulaire de la restauration et de la nourriture (30min).

Ce vocabulaire est réutilisé avec le groupe en présentiel. Un questionnaire est élaboré par l'enseignant puis il est testé en classe pour évaluer les préférences culinaires des collègues francophones. (1h00)

Phase 2 : distanciel

Chaque étudiant entre en contact avec un élève du Lycée francophone professionnel Léo Lagrange-France de Sabratha pour une communication sur Skype afin de discuter de leurs préférences culinaires. (30 min)

En fonction des réponses obtenues, les étudiants font une recherche concernant une liste de restaurants qui proposent des plats traditionnels libyens dans la ville de Sabratha ; ils lisent la documentation disponible sur internet et font un résumé de présentation du restaurant choisi (environ 150 mots + photos). (1h30)

Phase 3 : présentiel (2h00)

Chaque étudiant présente les résultats de son questionnaire et le restaurant qu'il a choisi d'abord à l'oral puis les textes sont corrigés puis postés sur le blog.
Les correspondants peuvent poster des commentaires auxquels les étudiants doivent réagir.

Dispositif

Cours hybride :
Cette activité permet d'augmenter le temps de contact avec la langue apprise.
A plus long terme, elle vise à favoriser la communication régulière en français avec les correspondants francophones en vue de favoriser et remotiver l'apprentissage.

Activité 2 : créer une recette de cuisine traditionnelle et la poster sur le blog

Contexte

Niveau : A2

Nombre d'étudiants : 14 étudiants FLE

Langue cible : Français

Matériel : Ordinateur connecté à internet, vidéoprojecteur, un smartphone**.**

Temps : Les étudiants ont un cours de 2h00 par semaine. Cette activité est prévue sur deux cours en présentiel + un suivi en distanciel.

Objectifs

• Fédérer deux groupes d'étudiants suivant un même cours, encourager les échanges entre eux et ainsi favoriser l'apprentissage du français

• Développer l'intercompréhension par l'image à partir de recettes de cuisine choisies sur internet.

• Être capable de comprendre un commentaire sur un site de cuisine.

• Réaliser des échanges entre les deux groupes sur ses goûts culinaires utilisant le réseau social *Facebook*

• Écrire une recette de cuisine traditionnelle et la poster sur le blog de classe.

Phase 1 : présentiel (2h00)

L'enseignant présente le but du cours aux apprenants et demande aux étudiants de la classe de se répartir en 2 groupes. Puis il définit les grandes lignes à suivre pour réussir ce projet d'échanges. La tâche finale portera sur la rédaction d'une recette traditionnelle originale. Chacun des apprenants devra poster celle-ci sur le blog de la classe.

- L'enseignant effectue avec les apprenants une révision du vocabulaire de l'alimentation (Repas, nourriture, courses…) (45 min).

- À l'aide d'un vidéoprojecteur, l'enseignant présente des photos de produits typiques de la cuisine libyenne et demande aux apprenants de les nommer et de les noter individuellement dans leur cahier puis de les échanger ensemble. Après vérification, une base de données commune pourra être constituée et sera disponible pour consultation par la suite (1h15).

Phase 2 : présentiel (2h00)

Découverte de la première recette vidéo diffusée sans le son.

- L'enseignant demandera ensuite aux apprenants de réaliser collectivement un nuage de mots de tous les ingrédients, ustensiles et tours de main présentés dans la vidéo. Cette tâche permettra d'ébaucher la rédaction de la recette proposée.
- Le professeur projette trois affiches au tableau en recueillant les réactions et commentaires de la classe puis pose des questions (De quoi s'agit-il ? Quelles sont ces langues ? Y a-t-il des mots en français ? ...) Les apprenants doivent décrypter par l'intercompréhension ces photos en faisant des comparatifs (meilleurs que, moins bon que, pareil, comme...) révision du présent
- Après la réalisation de la tâche, l'enseignant indique sur Facebook, comment prendre connaissance du travail à réaliser en distanciel pendant la semaine jusqu'à la prochaine classe en présentiel (45 min).
- Présentation en classe d'un exemple de réalisation sur le site *https://www.cuisineaz.com/*
A l'aide d'un exemple, l'enseignant montre comment effectuer une recherche selon différents critères : ingrédients, par difficulté de réalisation ou par son coût en insistant sur des mots comme « bon marché », « peu chers », « chers ». C'est une occasion de réviser des nombres et des unités.
- L'enseignant fait relever dans le texte explicatif, les verbes d'action employés pour l'élaboration de la recette. Cela permet de réviser des formes verbales : infinitif, impératif et présent.
- Avec les apprenants l'enseignant élabore un modèle pour la rédaction d'une recette de cuisine (ingrédients, préparations, étapes). Il signalera la partie "Commentaires" du site et demandera aux apprenants de trouver les verbes et les expressions exprimant le goût (verbes aimer, apprécier, adorer, détester, les expressions comme très bon, c'est délicieux, un régal...) (1h15 min).

Phase 3 : distanciel

- Pour inciter les élèves à échanger et à communiquer entre les deux groupes sur *Facebook*, l'enseignant enregistre une courte vidéo où chaque apprenant se présente brièvement puis pose une question ouverte à l'autre groupe sur les goûts de chacun comme, par exemple :
Quelle est ta recette préférée ? ou encore, de quelles manières peut-on cuisiner un poisson ? Pourquoi faut-il mettre des œufs dans la pâte à crêpes ?...
Cette tâche a pour but de travailler en amont la production orale de chacun des groupes puis postérieurement procéder à la recherche de réponses de façon individuelle sur le site thématique culinaire utilisé en classe.

- Après la mise en ligne su Facebook des vidéos de chaque groupe, de la visualisation et de l'écoute des questions posées aux apprenants, les réponses seront débattues sous forme de commentaires entre les deux groupes.

Phase 4 : présentiel (2h00)

- Grâce au vocabulaire des produits du marché, précédemment révisés en classe, les apprenants vont chacun individuellement rechercher et choisir une recette traditionnelle française pour en analyser les étapes à suivre pour sa réalisation.
- L'enseignant demande aux apprenants de réaliser leur recette personnelle en utilisant le modèle créé en classe puis de la poster sur *Facebook.*

Phase 5 : distanciel

- Mettre les recettes en commun, corriger ensemble le travail de chaque apprenant.
- filmer et ensuite poster les recettes sur le blog de classe.

Dispositif

Cours hybride :
Le distanciel favorise la préparation aux différentes tâches qui seront achevées plus tard en présentiel. Grâce à Facebook, les échanges à distance deviennent plus faciles entre apprenants pour accomplir les tâches demandées.

Activité 3 : lire et publier des messages sur un blog ou une page Facebook

Contexte

Niveau : A2

Nombre d'étudiants : 14 étudiants FLE

Langue cible : Français

Matériel : Blog de classe

Temps : Les étudiants ont un cours de 2h00 par semaine. Cette activité est prévue sur deux cours en présentielle plus un suivi en distanciel.

Objectifs

- Créer des liens à distance avec d'autres étudiantes francophones.
- Faciliter l'installation en France
- Développer une autonomie dans l'utilisation du web social en français
- Comprendre les différences culturelles entre la France et la Libye
- Comprendre des messages portant sur des demandes de renseignements pratiques sur une ville (logement, écoles, transport…)
- Être capable de rédiger des messages pour demander des informations pratiques sur une ville et pour écrire sur les aspects quotidiens de son environnement
- Être capable d'exprimer une opinion, de dire pourquoi une chose plaît ou déplaît
- Pouvoir décrire des lieux, des activités, des conditions de vie

Phase 1 : présentiel (2h00)

-Présentation du projet par l'enseignant : lecture des messages sur un blog ayant pour sujets des thèmes pratiques liés à une ville.

-Brainstorming pour définir les thèmes à aborder dans le blog.

-Sélection de trois thèmes.

-Travail sur le vocabulaire lié à ces trois thèmes.

-En grand groupe : présentation par l'enseignant du blog

-Analyse des thèmes présentés dans ce blog

- Analyse discursive des messages existants (registre, formules d'introduction et de clôture)

- En binômes : rédaction de quatre messages (1 par thème)

- Mise en commun et relecture des messages par l'autre binôme.

- Discussion et finalisation des messages

Phase 2 : distanciel

-Publication des messages (2 par personne).

- Puis lecture des réponses.

- Au bout de 2 semaines les réponses aux messages postés feront l'objet d'une analyse en présentiel, en grand groupe.

Phase 1 : présentiel (1h00)

Rédaction d'un message par chaque apprenant (travail individuel) sur le blog de classe, puis mise en commun et travail sur les messages.

Phase 2 : distanciel

-Publication et suivi des messages

Activité 4 : Présenter et donner son opinion concernant un lieu touristique

Contexte

Niveau : A2

Nombre d'étudiants : 14 étudiants

Langue cible : Français

Matériel : Ordinateur connecté à internet, vidéoprojecteur et un Smartphone**.**

Temps : Les étudiants ont un cours de 2h00 par semaine. Cette activité est prévue sur deux cours en présentielle plus un suivi en distanciel.

Objectifs

-Organiser une visite touristique, donner une opinion, rédiger un commentaire sur le web, devenir acteur social dans la langue cible.

-Gestion du temps, travailler en groupe, utiliser les réseaux sociaux : TripAdvisor (voyages), Facebook. Il s'agit d'explorer et d'exploiter les différentes ressources via internet, mais aussi d'échanger au sein du groupe classe à travers les réseaux sociaux. En fin de compte, le but est de déposer une production écrite et des photos sur la page du groupe.

Phase 1 : distanciel

-Introduire le thème du projet à travers un court métrage,

-Partager ses impressions sur le film.

L'apprenant regarde la vidéo intitulée *Une journée à Aix-en-Provence* (https://www.youtube.com/watch?v=wjCh_pkxmDI) et en parallèle, il répond aux questions par écrit. Ce travail fera l'objet d'un retour et introduit la séance présentielle.

Phase 2 : présentiel (2h00)

-Correction du travail fait à distance avec le groupe classe,

-Retour sur le film et partage des impressions des étudiants,

L'enseignant fait une courte présentation de la ville concernée, revient sur le film et anime la discussion engagée entre les apprenants. Il relance les échanges avec des questions autour des pratiques touristiques du groupe classe et introduit les sites d'échanges autour du thème. En parallèle, il revient sur la prononciation (45 min).

-Présentation du site http://www.aixenprovencetourism.com/

-Vocabulaire thématique : tourisme (culture)

Rôle de l'enseignant : Avant de poursuivre, l'enseignant donne le lien vers le site internet. Puis à l'aide du vidéoprojecteur, il présente le site aux apprenants : la navigation, les différents espaces, les rubriques. Cette partie de la séance en présentiel permet de revenir sur le vocabulaire du thème abordé. En parallèle, un retour sur la phonétique et la prononciation s'effectue.

Rôle des étudiants : Les étudiants prennent des notes et naviguent sur la page avec leurs ordinateurs connectés. Le groupe classe prend des notes et intervient sur le vocabulaire du thème en s'appuyant sur le site.

-Présentation de la tâche finale : Présenter et donner son opinion (commentaire) sur un lieu touristique.
-Constitution des binômes
L'enseignant explique et montre les différentes étapes, qui vont aboutir à la tâche finale : Constituer un binôme, choisir un lieu touristique de la ville de Sabratha en accord avec son partenaire, s'informer et organiser la visite du lieu, visiter ce dernier, rédiger un commentaire

Phase 1 : distanciel

Etape 1

-Choix du site touristique pour chaque binôme.
-Récolte des informations utiles à la préparation de la visite.
Rôle de l'enseignant : L'enseignant créé sur Facebook un groupe fermé pour le groupe classe afin que les apprenants puissent communiquer entre eux et avec l'enseignant (qui joue le rôle de modérateur) et aussi qu'ils partagent leurs difficultés. L'enseignant envoi un modèle apprenants. Ce support est l'ossature de la production finale. Les grandes catégories que l'on y trouve ont été travaillées lors d'une précédente étape : navigation sur le site http://www.aixenprovencetourism.com/ et lexique thématique.
- Les binômes sélectionnent le lieu touristique qu'ils souhaitent visiter et publient leur choix sur Facebook afin d'informer les autres apprenants et d'éviter qu'un site touristique ne soit choisi plusieurs fois. Chaque binôme recherche les informations utiles à la découverte du lieu et à la rédaction de la tâche finale: type de lieu, courte présentation, horaires, dates de fermeture, tarif, adresse, accès pour les personnes à mobilité réduite, visite libre ou non, visite guidée ou non, langues…. et leur opinion en 5 à 10 lignes.

Etape 2

Visite du site touristique

Chaque binôme visite son lieu choisi et prend des photos et fait un film. Ils peuvent prendre des notes en vue de la rédaction du travail final.

Etape 3

Les binômes soumettent leur travail à l'enseignant et avec son aide le diffuse sur le blog de classe.

Pour conclure la tâche finale, les apprenants rédigent un commentaire et expriment leur opinion.

Phase 2 : présentiel (30 minutes)

Correction des commentaires des apprenants

Dispositifs

Cours hybride

Cette tâche combine à la fois les modes distanciel et présentiel et permet une pédagogie active. Les apprenants sont acteurs de leurs apprentissages. Ils sont motivés et donc participatifs.

En utilisant des réseaux sociaux tels que Facebook, les apprenants poursuivent des interactions dans la langue cible en dehors des séances de présentiel avec les autres membres du groupe et bénéficient d'un retour correctif grâce au rôle de modérateur de l'enseignant. En ayant recours à un groupe Facebook fermé, les apprenants sont plus à l'aise.

La recherche d'informations sur des sites en langue cible expose davantage l'apprenant à la langue étudiée.

Activité 5 : réaliser un blog en français au sujet du voyage en Libye

Contexte

Niveau : A2

Nombre d'étudiants : 14 étudiants

Langue cible : Français

Matériel : Ordinateur et/ou tablette connecté à internet, vidéoprojecteur, smartphone**.**

Temps : Les étudiants ont un cours de 2h00 par semaine. Cette activité est prévue sur deux cours en présentielle plus un suivi en distanciel.

Objectifs

- Intercompréhension culturelle
- Utilisation des outils numériques
- Echanges par correspondance (courriel, Skype, …) avec les élèves du lycée professionnel de Léo Lagrange à Bully-les-mines-France pour préparer un futur voyage en Libye.
- Réaliser un blog avec les correspondants français au sujet du voyage en Libye

Phase 1 : présentiel (2h00)

-Brainstorming personnel puis en groupe sur le vocabulaire déjà connu relatif à la présentation de soi pour faire connaissance avec les correspondants sans support puis avec support

-Mise en commun : quel vocabulaire manque-t-il aux uns et aux autres ? y-a-t-il des difficultés d'utilisation de telle ou telle structure pour certains, si oui lesquelles : des difficultés de prononciation ? un besoin de se réapproprier les structures, le vocabulaire, la prononciation : en fonction des besoins des uns et des autres, distribution des exercices d'écriture de certains caractères oubliés.

Phase 2 : distanciel

-Ecrire un premier courriel à son correspondant pour faire connaissance

-Prendre connaissance de son correspondant avec le retour de son courriel ;

-Mise en commun des phrases types, des points grammaticaux.

Activité 6 : Se préparer à venir en France et faire connaissance avec des Français pour faciliter son arrivée

Contexte

Niveau : A2

Nombre d'étudiants : 14 étudiants

Langue cible : Français

Matériel : Ordinateur connecté à internet, smartphone, Facebook**.**

Temps : Les étudiants ont un cours de 2h00 par semaine. Cette activité est prévue sur un cours en présentielle plus un suivi en distanciel.

Objectifs

-Apprendre à s'exprimer à l'oral en interaction pour des apprenants libyen

-Permettre de tisser des liens avec des Français intéressés par la culture libyenne

-Parler de soi, de ses goûts, de ses loisirs et de ses projets

-Faciliter l'adaptation à la vie française

-Ecrire un message de présentation sur Facebook

Phase 1 : présentiel (2h00)

-Le professeur présente les modalités de la formation. Il explique comment s'inscrire à la classe virtuelle et où trouver la page Facebook dédiée à cette activité.

-Le professeur propose à ses apprenants un modèle de présentation reprenant le lexique du goût et des loisirs. A partir de ce modèle les apprenants sont amenés à revoir les différents types de questions.

Cette étape a pour but de revoir tout ce qui a été vu depuis le début de leur apprentissage et de rectifier les erreurs éventuelles.

Phase 2 : distanciel

-Rédaction du message de présentation sur Facebook sur le modèle vu en classe

-Consultation des messages de présentation des Français de la branche Paris

-Choix du partenaire et rédaction de messages afin d'organiser un rendez-vous en classe virtuelle

Phase 3 : présentiel (2h00)

En classe virtuelle avec un professeur français

-Le professeur français ouvre une classe virtuelle dans laquelle l'apprenant peut entrer. Le moment de la classe virtuelle est fixé en amont en collaboration avec le professeur libyen pour trouver l'heure qui convient le mieux.
-Dans un premier temps, l'apprenant doit être en mesure de se présenter devant le professeur en utilisant le vocabulaire vu pendant les cours ;
-Dans un second temps, l'apprenant doit définir son projet de séjour en France (études, école, stage, tourisme…).

Phase 4 : distanciel

En classe virtuelle avec un apprenant français :
-Après avoir fait connaissance en ligne de manière écrite, l'apprenant libyen doit prendre contact avec son partenaire français afin de préparer sa venue en France.
-L'apprenant libyen doit interroger son partenaire sur la vie à Paris en fonction de ses goûts et de ses loisirs, mais aussi sur les différences culturelles entre les deux pays.

Phase 5 : présentiel (1h00)

-Cette dernière étape permet de faire le point avec ce qu'ils ont appris lors des échanges avec les Français, elle permet également de s'échanger les conseils les plus intéressants qu'ils ont obtenus.
-On peut imaginer un prolongement en demandant de réfléchir sur la vision qu'ils avaient avant sur les Français et sur ce qu'ils ont constaté après les différents échanges.

La description des 6 activités réalisées via le blog donne lieu à plusieurs réflexions que nous détaillons dans la partie suivante.

10.2.1 Erreurs de prononciation relevées au cours des activités via le blog

Les difficultés de prononciation du FLE rencontrées par les étudiants libyens constituent un frein à la réussite de la compétence communicationnelle. A cet effet nous rappellerons la situation linguistique complexe de la Libye qui est traversée par différents dialectes rattachés à des zones géographiques spécifiques. Pour simplifier, nous nous appuyons sur l'arabe classique et l'arabe dialectal.

Au cours des activités langagières proposées sur le blog et que nous avons déjà décrites, nous avons repéré des difficultés récurrentes exposées ci-dessous :

Si nous avons relevé des erreurs syntaxiques

- Erreur concernant la conjugaison de certains verbes au présent : *Aujourd'hui nous avons proposons* au lieu de *Aujourd'hui nous vous proposons*
- Erreur entre l'emploi du présent ou de l'imparfait de certains verbes : *Nous commencions* au lieu de *Nous commençons*
- Erreur dans la notation des chiffres de quantités *: 1060 grammes* pour 160 grammes et *1050 grammes* pour 150 grammes

Nous avons été particulièrement attentif aux erreurs phonétiques, dues principalement aux influences de leur langue maternelle.

Les erreurs relevées sont les suivantes :

- Le terme « ingrédient » est prononcé « ingredent »
- Confusion entre « b » et « p » (la lettre P n'existe pas dans l'alphabet arabe) reste le problème le plus difficile à corriger même pour les niveaux avancés.
- Manuel prononcé « Manouel » ou « manoel »
- Tu prononcé « to »
- Salut prononcé « salot »
- Les sons U et E sont difficiles à prononcer *:* Annuel prononcé « anoel ». D'une façon générale les locuteurs libyens rencontrent des difficultés de prononciation concernant les mots qui finissent par « uel ».

De notre point de vue d'enseignant de FLE, les difficultés de prononciation des étudiants libyens apparaissent plus particulièrement dans le champ des voyelles que nous résumons ainsi :

[x] et [y]

[y] et [u]

[i] et [є]

[e] et [ø] [ø] et [o]

[e] et [є] [ø] et [oe]

[o] ouvert et fermé

Les étudiants libyens rencontrent également des difficultés concernant la prononciation de certaines consonnes :

[b] et [p]

[v] et [f]

Il s'agit d'interférences qui se produisent quand « un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1 »[256].

On peut avoir également des interférences produites par le système des consones ou le système vocalique. Abdelwahab El Elsaadani note que d'une manière générale, « un arabophone est victime de la variété des voyelles françaises qu'il ne distingue pas entre elles. Il tendra à avoir recours à des sons similaires qui existent en arabe. Ce choix se fera également en fonction de la proximité d'autres sons dans le groupe prononcé »[257].

Selon le chercheur, les erreurs de prononciation du français produites par les étudiants libyens proviennent de deux systèmes phoniques différents compte tenu du fait que certains sons de la langue française n'existent pas dans la langue arabe. Ce que nous avons déjà indiqué. Il suggère de prendre en considération « les difficultés propres à la langue française (la variété du système vocalique et le problème de la relation entre la graphie et la phonie) »[258] mais il souligne également la nécessité d'adopter « de nouvelles méthodologies pour l'apprentissage de la phonétique française. On propose la notion du système vocalique minimal qui comporte

[256] Kannas, C. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse,1994, p.252.
[257] El Elsaadani, A. *op.cit.*
[258] *Ibid.*

7 voyelles orales /i, y, u, e, ø, o, a/ (sans compter le "e " muet) et éventuellement nasales /ã, õ, / , ce qui fait de 7 à 10 en tout. Ce système vocalique minimal constitue une base suffisante pour l'apprentissage des oppositions phoniques du français ; il nous parait nécessaire de présenter un « système phonique basé sur un nombre limité des traits communs à la plupart des langues (oralité vs nasalité, fermeture vs ouverture), un système qui s'intéresse à remédier aux transferts négatifs de l'interférence entre l'arabe et le français »[259].

La production des erreurs chez les apprenants libyens représente une difficulté majeure pour les enseignants qui, au sein du Département de Français de l'université de Zawia, manquent d'outils appropriés pour y remédier, en particulier des outils numériques. L'apprentissage des sons de la langue française constitue en soi la partie la plus « aride » de l'apprentissage du FLE. Pourtant l'enseignant de FLE doit veiller à l'amélioration de la prononciation des étudiants à condition d'être formé lui-même en phonétique générale et descriptive de la langue française.

> Pour éviter la routine dans l'enseignement de la phonétique en classe, il convient de mener une réflexion sur la correction phonétique et sur son importance pour la prononciation. Des bases théoriques et méthodologiques devraient être acquises pour mettre en œuvre les activités ludiques en classe. Ces activités constituent une invitation de la part de de l'enseignant au plaisir des sons. Pour que l'enseignement des sons devienne un véritable plaisir, l'enseignant devrait inviter les apprenants à écouter la musicalité des sons[260].

Dans ce contexte, les enseignants libyens de FLE doivent se mobiliser pour bénéficier de formations en phonétique afin de déterminer les méthodes les plus adaptées pour aider les étudiants à corriger leurs erreurs de prononciation[261]. Diverses méthodes de remédiation

---

[259] *Ibid.*

[260] Jabar Hamid, A., « Les difficultés dans l'articulation des sons et la correction phonétique en classe », dans *Journal*, 2017. URL : https://www.researchgate.net/publication/337199663_Les_difficultes_dans_l'articulation_des_sons_et_la_correction_phonetique_en_classe consulté le 13.10.2020.

[261]Nous indiquons à ce sujet la réalisation de modules de formation sur internet de type MOOC. URL : https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/pratiques-de-lenseignement-de-la-prononciation-en-fle/ consulté le 15 avril 2021. France Université Numérique (FUN) met en ligne un MOOC consacré aux pratiques de l'enseignement de la prononciation du FLE. Durée 5 semaines selon un rythme de3h/semaine. « Ce Mooc vous place résolument devant des pratiques effectives de remédiation phonétique enregistrées en direct. Plusieurs

phonétique sont disponibles pour les enseignants libyens de FLE. Lors de l'apprentissage d'une langue seconde, la compétence orale désigne une acquisition prioritaire pour les apprenants. Dans le cas des apprenants libyens, il s'agit de prendre en compte les systèmes phonologiques propres au français et à l'arabe afin de repérer les fautes de prononciations produites par les apprenants et voir ensuite comment les corriger. Ce n'est qu'en vérifiant ces deux étapes que nous pourrons améliorer les résultats obtenus par les étudiants de FLE. L'accent est donc mis sur le système phonologique des deux langues.

10.3 La phonétique ou prononciation, difficulté majeure pour les étudiants libyens

Les activités langagières à l'oral mettent en lumière l'un des problèmes récurrents observés chez les apprenants libyen à savoir leurs difficultés à interagir à l'oral dans un contexte de conversation ; à cet effet, le fait que les enseignements de FLE sont davantage centrés sur les pratiques à l'écrit constituent des obstacles à l'expression orale des apprenants, d'autant que les cours de FLE à l'université de Zawia se déroulent en arabe, ce qui réduit considérablement l'expérience communicationnelle en français.

Sur un plan général, l'expérimentation via le blog témoigne d'une bonne participation des étudiants en ce qui concerne les consignes, leur investissement pour les recherches documentaires et le respect des délais pour rendre leurs devoirs. En revanche, sur le padlet, nous observons un manque d'interactions des étudiants qui posent peu de questions sur les cours ; quand il y a des questions, elles demeurent anonymes ce qui est très désagréable pour l'enseignant qui ne sait pas à qui répondre. Autre difficulté, le nombre très réduit des commentaires s'explique par le fait qu'il faut avoir un compte Google pour pouvoir publier son propre commentaire.

Sur le plan didactique du FLE, la recherche doctorale cherche à mettre en lumière les points faibles concernant l'acquisition de la compétence orale du FLE car elle justifie la qualité de la communication entre deux (ou plus) interlocuteurs. Le langage désigne cet outil indispensable aux êtres humains pour satisfaire un besoin vital de parler avec les autres, donc de communiquer. Selon le linguiste biélorusse Lev Vygotski (1934) :

> la pensée n'est pas seulement exprimée par les mots, elle vient à l'existence à travers les mots, nous dirions qu'elle

---

professeurs de fle spécialisés en phonétique corrective ont apporté leur contribution et leur expérience directement issue du terrain (…) ».

> devient consciente, et la conscience est le résultat de la "rencontre" de la pensée et du langage.[262]

En effet, à chaque expérimentation en matière de productions orales, nous demeurons attentif à la qualité de la prononciation en français des étudiants. Ce phénomène de prononciation fait partie de la maitrise du français. Une bonne prononciation est le garant d'une bonne élocution et donc d'une bonne compréhension entre les interlocuteurs. Le bilan à faire à propos des différentes activités de productions oral via le blog nous amène à orienter notre réflexion sur l'importance que revêt la phonétique du français en lien avec une activité langagière orale.

10.3.1 Phonétique

On ne le dira jamais assez, mais dans l'enseignement du FLE, « la pédagogie de la matière phonique reste souvent un parent pauvre par rapport à l'acquisition d'autres compétences linguistiques »[263]. Dans cette perspective, il faut d'abord s'interroger sur le sens attribué à l'élément phonique :

> [Il] peut assurer une fonction distinctive, lorsqu'il contribue à différencier un signe de tous les autres signes. Les faits phoniques peuvent également assumer une fonction contrastive, concourant à segmenter la chaîne parlée.[264]

D'un point de vue linguistique, le terme « phonétique » désigne les éléments relatifs aux sons du langage[265] alors que la « phonologie » signifie la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique[266]. La transcription des sons au moyen de l'orthographe désigne l'alphabet phonétique. Ainsi, le système des sons met en jeu la prononciation des locuteurs.

L'enseignement du FLE cible en priorité l'acquisition des compétences linguistiques et grammaticales réparties en quatre catégories : la prononciation, la compréhension, la formulation des phrases et la mémorisation. Nous centrerons notre réflexion sur le phénomène

---

[262] Narcy-Combes, J.-P., « Le transculturing et le translanguaging : des construits pertinents au Maroc », in : Essaouri, M. ; Mabrour, A. ; Sadiqui, M. (sous la dir.), *L'enseignement-apprentissage du français au Maroc au XXIe siècle Vers de nouveaux enjeux ?* L'Harmattan, Paris, 2019, p.21.

[263] Moraz, M., Prikhodkine, A., « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique », in : *A contrario*, 1(1), 2011, p.99-11.

[264] *Ibid.*

[265] URL : https://www.cnrtl.fr/definition/phon%C3%A9tique

[266] URL : https://www.cnrtl.fr/definition/phonologie

de la phonétique du français constituant une difficulté pour les apprenants arabes que nous allons tenter d'expliquer.

D'un point de vue historique, chacun sait comment depuis le XVIIe siècle la France monarchique puis après 1789 la France révolutionnaire et républicaine impose des normes du parler français calqué sur le parler de l'Ile-de-France au détriment des parlers régionaux très hétérogènes puisque influencés par les patois ou dialectes locaux. Or au XXIe siècle, la vision d'une langue française homogène est remise en cause par les différents acteurs du FLE. Nous rappellerons que nous nous situons dans un espace francophone et non pas dans un seul espace franco-français. A ce titre, nous faisons une distinction entre normes de compréhension et celles d'expression orale sachant que notre objectif en tant qu'enseignant de FLE, c'est de pouvoir aider les étudiants libyens, peu importe leur origine géographique, afin d'acquérir la meilleure compréhensibilité de la langue française au sein d'un environnement traversé par des modes de prononciation très diversifiés.

Cependant, en faisant référence encore une fois au CECRL, nous remarquons que celui-ci fait référence à la phonologie de façon récurrente à travers quelques notations dispersées dans le document. Ainsi, la première mention relative à la phonologie apparaît au chapitre 4.5 intitulé « Opérations de communication langagière » et s'inscrit dans la liste des aptitudes d'un locuteur de FLE :

> Pour se conduire en locuteur, scripteur, auditeur ou lecteur, l'apprenant doit être capable de mener à bien une suite d'activités exigeant des aptitudes. Pour parler, l'apprenant doit être capable de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives), de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques), de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques)[267].

Toujours dans le document CECRL, au paragraphe 4.5.2.1., il est indiqué que la production s'inscrit à travers deux composantes :

> La composante relative à la formulation traite le produit de la planification et l'assemble sous forme langagière. Cela inclut des opérations lexicales, grammaticales, phonologiques (et, dans le cas de l'écrit, orthographiques) distinctes, qui paraissent relativement indépendantes (par

[267] Document CECRL, p. 73.

> exemple, les cas de dysphasie) mais dont on ne comprend pas complètement la relation exacte.
> La composante articulatoire organise la mise en marche de l'appareil vocal afin de transformer le produit des opérations phonologiques en mouvements coordonnés des organes de la parole pour produire une suite d'ondes sonores qui constituent l'énoncé parlé ou, alternativement, la motricité des muscles de la main pour produire un texte manuscrit ou dactylographié. [268]

Au chapitre 5.1.4.2., le document CECRL rappelle les aptitudes phonétiques indispensables à la production orale, dans l'apprentissage d'une langue seconde. Autre fait important que nous soulignerons, c'est la compétence phonologique qui figure dans la liste des compétences communicatives, au même rang que les compétences lexicales, sémantiques ou syntaxiques[269].

Autrement dit, le CECRL recommande de s'appuyer sur une langue orale standard ou sur une langue standard courante, mais ne précise pas le modèle de référence.

> Il n'y a pas, en Europe, de communauté linguistique entièrement homogène. Des régions différentes ont leurs particularités linguistiques et culturelles. Elles sont généralement plus marquées chez ceux qui vivent localement et se combinent, en conséquence, avec le niveau social, professionnel et d'éducation. L'identification de ces traits dialectaux donne donc des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur. Les stéréotypes jouent un grand rôle dans ce processus. On peut les réduire par le développement d'aptitudes interculturelles (voir 5.1.2.2). Avec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées. Avant d'adopter pour eux-mêmes des formes dialectales, ils doivent prendre conscience de leurs

[268] Document CECRL, p. 74.
[269] *Ibid.,* p. 85.

connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant.[270]

D'un point de vue pédagogique, l'apprentissage de la prononciation passe donc par des exercices de phonétique ; le CECRL aborde la question de la prononciation des apprenants en posant une succession de questions qui viennent enrichir notre réflexion[271] et que nous présentons ci-dessous :

a. par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques ?

b. par une imitation en chœur (collective)

– de l'enseignant ?

– d'enregistrements audio de locuteurs natifs ?

– d'enregistrements vidéo de locuteurs natifs ?

c. par un travail personnalisé en laboratoire de langues ?

d. par la lecture phonétique à haute voix de textes calibrés ?

e. par l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique ?

f. comme dans d. et e. mais avec l'appui de textes en transcription phonétique ?

g. par un entraînement phonétique explicite?

h. par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est-à-dire, la prononciation des différentes graphies) ?

i. par une combinaison des pratiques ci-dessus ?

Il faut donc se demander quels sont les éléments qui composent la compétence phonologique, telle que définie par le CECRL[272].

[270] *Ibid.,* p.95.

[271] *Ibid.,* p.116.

[272] Document CECRL, p. 92.

	MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Tableau 4 : Maitrise du système phonologique (CECRL)

Concernant l'acquisition de la compétence orale en FLE pour les apprenants libyens, les difficultés surviennent en raison d'un système phonétique et phonologique très différent entre le français et l'arabe. Grâce à ce canevas, nous pouvons comprendre ou expliciter les aptitudes phonologiques des apprenants mais aussi souligner dans nos cours l'importance des sons et des rythmes de la langue.

Dans le contexte de notre recherche doctorale, nous avons déjà évoqué le système phonétique arabe dans la partie 2 de la thèse. Le linguiste de FLE d'origine libyenne, Abdelwahab El Saadani[273], établit le constat suivant : lors de l'usage de la langue française, l'arabophone, en tant que locuteur bilingue, subit l'influence de la langue arabe[274].

Du point de vue de la phonologie du français, nous retenons le fait que le système consonantique comprend dix-sept consonnes. « Les consonnes sont le résultat de l'obstruction totale ou partielle du passage de l'air. On décrit et on c1asse les consonnes selon *le mode d'articulation* et selon le *point* (ou la zone) *d'articulation* »[275]

En revanche, le système phonique de l'arabe est différent. En effet, il se caractérise par un riche ensemble de 29 consonnes notées par vingt-huit lettres, et classées « en dix-neuf voisés (maǧhūrs) et dix sourdes (mahmūs) »[276]:

[273] El Elsaadani, A., « Analyse des interférences phonologiques entre l'arabe et le français (Étude contrastive) », in : *Revue Norsud*, n°8, 2016.
[274] *Ibid.,* p.3.
[275] Martinet A. *Le français sans fard*, Presses Universitaires de France, Paris, 1969, p.215-216.
[276] *Ibid.*

Consonnes arabes[16]	bi-labiale	dentale	alvéolaire	palatale	vélaire	uvulaire	pharyngales	laryngales
occlusives sourdes		[t] ت	[ṭ] ط	[k] ك		[q] ق		[ʾ] ء
occlusives sonores	[b] ب	[d] د	[ḍ] ض	[ɣ] غ				
nasales	[m] م	[n] ن						
fricatives sourdes		[f] ف [θ] ث	[s] س [ṣ] ص [ʃ] ش	[ẖ] خ			[ḥ] ح	[h] هـ
fricatives sonores		[ḏ] ذ [ẓ] ظ	[z] ز [ʒ] ج				[ʿ] ع	
latérales sonores			[l] ل					
vibrantes sonores			[r] ر					
semi-voyelles ou semi-consonnes				Y ي	w و			

Consonnes françaises[17]	bi-labiale	dentale	alvéolaire	palatale	vélaire	uvulaire	pharyngales	laryngales
occlusive sourde	[p]	[t]		[k]				
occlusive sonore	[b]	[d]		[g]				
nasale	[m]	[n]		[ɲ]	[ŋ]			
fricative sourde		[f]	[s] [ʃ]					
fricative sonore		[v]	[z] [ʒ]			[ʁ]		
latérale sonore			[l]					
vibrantes sonores			[r]					
semi-voyelles ou semi-consonnes				[ɥ], [j]	[w]			

Tableau 5 : comparatif des systèmes consonantiques arabe / français[277]

[277] Baidoun. T., « L'influence de la langue arabe sur le français des arabophones migrants », in *Linguistique*, 2015, p.19-20.

Dénomination	Transcription des arabisants	lettre arabe (isolée)	Remarques sur la prononciation
hamza	'	ء	attaque de voyelle
bâ'	b	ب	même valeur qu'en français
tâ'	t	ت	même valeur qu'en français
ṯâ'	ṯ	ث	comme [θ] de l'anglais (thank you)
jîm	ž	ج	même valeur qu'en français : je
ḥâ'	ḥ	ح	ressemble au « han » du bûcheron
ḫâ'	ḫ	خ	« ch » de l'allemand : nach, buch, etc.
dâl	d	د	même valeur qu'en français
ḏâl	ḏ	ذ	comme [ð] de l'anglais (that)
râ'	r	ر	« r » roulé
zîn	z	ز	même valeur qu'en français
sîn	s	س	même valeur qu'en français
šîn	š	ش	« ch » du français
ṣâd	ṣ	ص	« s » emphatisé
ḍâd	ḍ	ض	« ḏ » prononcé avec emphase
ṭâ'	ṭ	ط	« t » prononcé avec emphase
ẓâ'	ẓ	ظ	comme le « ḍâd » : « ḏ » emphatisé
''ayn	'	ع	contraction du gosier : consonne
ġayn	ġ	غ	« r » parisien « grasseyé »
fâ'	f	ف	même valeur qu'en français
qâf	q	ق	« k » prononcé du fond de la gorge
kâf	k	ك	même valeur qu'en français
lâm	l	ل	même valeur qu'en français
mîm	m	م	même valeur qu'en français
nûn	n	ن	même valeur qu'en français
hâ'	h	ه	« h » aspiré
alif	ā	ا	« a » long (parfois tonique)
waw	w/ū	و	tantôt [w], tantôt « u » long (parfois tonique)
ya'	y/ī	ي	tantôt yod [j], tantôt « i » long (tonique)
alif bref	a	ي	se prononce comme l'alif
ta marbuta	a	ة	se prononce comme le « a » en fin de mot, le « t » réapparaissant en « annexion » (composition)

Tableau 6 : Système de transcription[278]

Les défauts de prononciation du français pour les apprenants libyens se répercutent sur l'orthographe quand bien même les locuteurs connaissent les règles de syntaxe et d'orthographe. Dans ce cas, la responsabilité des fautes d'orthographe sont à chercher dans les « carences phonétique de l'arabe »[279] . D'où l'existence d'un transfert phonétique négatif et la production d'interférences. Concernant l'apprentissage d'une langue seconde, l'interférence « désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent

[278] Maume J.-L. « L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) » in : *Langue française*, n°19, 1973. P. 90-107.
[279] *Ibid.*

inconsciemment et de façon inappréciée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible ».[280]

Cependant, Abdelfattah Nissabouri[281] note la complexité du système vocalique français pour un arabophone en raison de la multiplicité des timbres vocaliques. C'est pourquoi un débutant arabophone qui débute en français « aura certainement des obstacles à franchir pour produire des articulations vocaliques inconnues de ses habitudes articulatoires premières ainsi que celles qui se rapportent à des consonnes françaises telles les [p] et [v] »[282].

Mais l'auteur note aussi des similitudes entre les deux systèmes vocaliques qui conduisent à des identifications d'unités phoniques entre le français et l'arabe. Ce processus semble avoir pour conséquence « d'une part, d'altérer le timbre des voyelles françaises, impliquant ainsi, et en particulier, le problème des assimilations ; d'autre part, de donner aux consonnes françaises une prononciation plus « lourde », plus voilée qui rappelle, à beaucoup d'égards, l'imprégnation emphatique, possibilité inscrite dans la langue arabe »[283]

Néanmoins compte tenu des différences vocaliques entre les deux langues, les erreurs produites à l'oral proviennent essentiellement « de l'absence d'unités phonétiques en arabe par rapport au système phonétique du français. L'arabophone remplace le son manquant au phonétisme arabe par un son approchant, présent dans son parler : savon devient [sabûn][284].

En conséquence les systèmes de consonnes et de voyelles en français semblent générer des difficultés pour les apprenants libyens en FLE, justifiées principalement par les « habitudes articulatoires des deux langues et particulièrement dans leurs traits distinctifs »[285].

Dans le département de FLE de l'Université de Zawia, l'enseignement de la phonétique du français s'étale sur plusieurs années (voir programme du département de la langue française à Sabratah concernant le cursus des études en FLE, présenté dans la partie 2)

---

[280] Hamers, J-F., Blanc, M., *Bilinguisme et bilingualité*, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, 1983, p.452.

[281] Nissabouri, A. , *Le français tel qu'on le prononce à Casablanca : reflet des tendances actuelles de l'arabe marocain sur la prononciation du français*. Université Rennes 2. Thèse soutenue en 1994, p.2.

[282] *Ibid.*

[283] *Ibid.*

[284] Taghrid B.. *L'influence de la langue arabe sur le français des arabophones migrants*. Linguistique. 2015. Mémoire de Master 2, Université de Rennes II, p.15.

[285] *Ibid.*

Nous soulignerons le fait que les enseignants de FLE, du moins la plupart d'entre eux, adaptent les théories en ce domaine à leur propre classe d'étudiants. En conséquence, nous allons exposer diverses méthodes de correction phonétique dans la partie suivante, sans faire référence à la façon dont elles sont utilisées en cours.

10.3.2 Les méthodes de remédiation phonétique

La méthode préconisée par Margaret Bento, maître de conférence en sciences du langage à l'Université Paris Descartes, bénéficie d'une large audience parmi les enseignants arabophones de FLE[286]. De ce fait nous allons tenter d'en comprendre les raisons.

La méthode Bento de correction phonétique se décline en 6 phases, à savoir sensibilisation, discrimination, intégration corporelle, association code écrit / code oral, production orale dirigée, production orale spontanée[287]. Les phases se déroulent dans cet ordre correspondant à des stades d'acquisition[288].

> **Sensibilisation** : « La sensibilisation consiste à former la capacité discriminative des apprenants »[289]. En suivant des règles ou des stratégies, on demande aux apprenants d'écouter des mots similaires phonétiquement. Néanmoins, cet exercice ne peut pas se réaliser avec les mêmes parties des mots : on peut placer les sons à discriminer dans de différentes positions, par exemple : à l'initiale, à la finale, en syllabe ouverte, etc. On peut recourir à plusieurs moyens afin de contrôler la difficulté de ce processus : contrôler la durée du son, la visualisation des organes phonatoires, les mouvements gestuels et corporels, l'introduction des contextes, etc.
>
> **Discrimination :** Après avoir eu une idée générale sur les sons en question, il s'agit ensuite de mener des discriminations entre les sons semblables. La méthode la

[286] Bento, M. « Phonétique en classe de FLE – Quoi et comment enseigner? » dans *Le français dans le monde*, n°386, p.38-39.
[287] *Ibid.*
[288] Yi Yin, étudiant en master 2 Didactique du français langue étrangères/seconde et langues du monde à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 a parfaitement résumé la méthode Bento. Nous reprenons donc son texte.
[289] URL : https://arlap.hypotheses.org/6629

plus courante est « la comparaison-choix » qui consiste à écouter d'abord quelques mots et à ensuite indiquer s'ils sont différents ou identiques de manière phonétique. Sûrement, il y a encore d'autres méthodes effectives dans cette phase, comme le recours aux contextes, aux gestes, etc. De toute façon, cette phase se fonde sur des connaissances acquises de la phonétique et vise à bien articuler les mots de la langue cible.

Production : Maintenant, c'est au tour des apprenants ! Dans cette phase, ils doivent s'entraîner à produire quelques mots. Et il est conseillé par certains phonéticiens de faire un travail d'échauffement physique.

Deux formes sont prises dans l'activité de production : la production dirigée et spontanée. Concernant la production dirigée, comme indique son appellation, elle se fonde sur les exercices répétitifs à l'aide de la direction de l'enseignant et des documents authentiques. Une transformation se produire lors qu'on va de la production dirigée vers la production spontanée. La production spontanée peut se raccorder avec les objectifs communicatifs puisque ce sont des textes ou des énoncés que les apprenants produiront. Afin de prendre en compte des imperfections de la production de l'apprenant, enregistrer ou filmer leur discours s'avère justement un moyen efficace pour avoir un retour de ce qu'il produit tout à l'heure.

Association code oral/ code écrit : La dernière phase que Bento a mentionnée dans son article s'appelle « association code oral/ code écrit ». Cette phase vise à associer les sons aux graphèmes du français. Il faut remarque qu'en français, la relation entre le son et le graphème n'est pas biunivoque. Un son peut correspondre à plusieurs graphèmes français. Pour ce faire, l'exercice de

> la reconnaissance visuelle associée au son est proposé dans l'article, qui demande aux apprenants de remplir des espaces lacunaires avec une phonie adéquate.

Si l'approche de Bento nous paraît intéressante sur un plan théorique, elle semble ne pas être partagée par les enseignants de FLE de l'université de Zawia en Libye. A cet effet, nous rappellerons que la prononciation d'une langue seconde joue fortement dans une dimension culturelle. Car « prononcer en langue seconde c'est aussi agir dans la culture de l'autre, une culture qui a ses propres codes, différents de ceux que l'on connaît dans la langue première »[290]. Il s'agit donc de prendre en compte les interactions entre la langue native et la langue seconde, car ce qui est une norme de prononciation dans la première disparaît souvent dans la seconde. Ainsi faut-il reconnaître que cette norme « varie d'une culture à l'autre et relève de l'interprétation »[291].

En revanche, les enseignants de FLE en Libye apprécient la méthode verbo-tonale, proche de la méthode Bento, dont nous allons exposer les principaux axes.

10.3.2.1 La méthode verbo-tonale

La méthode verbo-tonale (MVT)[292] est conçue entre 1950 et 1960 par le linguiste croate Petar Guberina (1913-2005). Ce dernier étudie plus particulièrement le public des étudiants apprenant le français, l'objectif étant de voir comment résoudre les erreurs phonétiques qui ne sont pas à considérer comme aléatoires. Ce qui est intéressant dans l'approche du chercheur c'est qu'il inscrit l'investigation sous l'angle de l'audition.

> Si l'apprenant répète mal un son ou un groupe de sons, cela provient du fait qu'il les entend mal, ou bien qu'il ne les connaît pas ou qu'il n'est pas assez familiarisé. Pour réaliser une prononciation correcte, il faut d'abord réaliser une audition correcte. L'audition de l'apprenant doit être dirigée et contrôlée par le professeur, si elle ne l'est pas, l'apprenant n'entendra, dans une émission donnée, que les éléments auxquels son oreille est le plus sensible, et ce

[290] Moraz, M., Prikhodkine, A., « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique » , p.99-116. Art. déjà cité.
[291] Carol Myers-Scotton, citée par Moraz, M., Prikhodkine, A., « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique » *Ibid.*
[292] URL : https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/ consulté le 2 février 2021.

> sont, en général, les éléments d'un son semblable de sa langue maternelle. Au fait, l'adulte qui écoute une langue étrangère n'en capte pas les différents sons comme le fait un enfant, mais au travers d'un filtre, d'un crible conditionné plutôt par son propre système phonologique.[293]

Ainsi, les apprenants se servent du système des sons, des intonations, des rythmes et des tensions de leur langue maternelle. Ces différents points font que les locuteurs en langue étrangère communiquent avec un accent manifeste de leur langue maternelle.

D'après le linguiste Troubetzkoy294 (1890-1938) l'homme possède le système de sa langue maternelle.

> Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement par l'analyse de ce qu'il entend parler, le crible phonologique de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions, les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue.

Du point de vue de la compréhension, nous retiendrons cette étape principale au cours de laquelle l'apprenant enregistre peu à peu des phonèmes, des mots, des phrases ; il lui faut donc respecter « un temps d'intégration » pour reprendre la terminologie de Troubetzkoy pour accéder à une perception globale de la langue étrangère.

Sur le plan pédagogique, l'application de la méthode verbo-tonale passe d'abord par la maitrise de la phonétique. Selon İlhami Sığırcı :

> Pour rendre sensible à l'étudiant une différence qui n'est pas suffisante pour être perçue, parfois, on peut même exagérer le modèle. N'oublions pas que le débutant est

[293] Sığırcı, J. « Méthodes pour la correction des productions orales chez des apprenants turcs », in : *Synergies Turquie*, n° 11, 2018, p.53-66.
[294] Troubetzkoy N. S., *Principes de Phonologie*, traduit par J. Cantineau. Paris, Klincksieck, 1949, p.54. Cité par Sığırcı, I., art. déjà cité.

> incapable d'auto-correction. L'essentiel est que le professeur sache apprécier correctement la reproduction. Cela demande d'ailleurs beaucoup d'attention au professeur, car son oreille risque de s'habituer aux erreurs récurrentes. Or, il faut qu'il soit sensible aux moindres nuances de l'expression de ses étudiants et qu'il tâche de trouver les stimulations les plus favorables du point de vue de la perception auditive. Parmi elles, la plus importante, c'est la stimulation psychologique, c'est-à-dire la motivation[295].

L'efficacité de la méthode repose en grande partie sur les bonnes capacités auditives de l'enseignant de FLE. Mais il apparaît que celle-ci apporte des résultats intéressants et conduit progressivement à aider les apprenants de la classe de FLE à appliquer eux-mêmes leur système d'auto-correction phonétique. Il importe de souligner que dans ce chapitre consacré à la phonologie, les étudiants doivent mobiliser leur capacité de mémorisation. Pour que l'auto-correction fonctionne il faut miser sur des entrainements intensifs basés sur les répétitions de sons.

Compte tenu de ces éléments, dans la prochaine partie, nous exposerons la méthode dite articulatoire, appréciée par les enseignants de FLE en Libye.

10.3.2.2 La méthode articulatoire

Tout comme la méthode verbo-tonale, la méthode articulatoire s'appuie à la fois sur l'audition et sur l'écoute. Il faut donc associer des sons à des mouvements d'articulations. Or dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, il faut prendre la mesure des changements de sons auxquels les étudiants sont soumis. Il leur faut abandonner des habitudes articulatoires propres à la langue maternelle, en l'occurrence la langue arabe dans notre cas, pour en adopter des nouvelles. Un tel apprentissage nécessite de longues heures d'entrainement pour affiner le processus de correction phonologique. Nous retiendrons deux approches possibles :

> **L'entraînement explicite**, qu'on pratique surtout dans le cas où les articulations se prêteraient à une observation visuelle, musculaire ou tactile de l'apprenant. Dans le cadre de cette démarche l'enseignant décortique le

[295] Sığırcı, I., « Méthodes pour la correction des productions orales chez des apprenants turcs ». Art. déjà cité.

> mouvement articulatoire complexe, afin que l'apprenant puisse réaliser les phases de l'articulation observable d'une façon consciente. Il est clair qu'ici l'auto-évaluation et l'auto-observation jouent un rôle très important.
>
> **L'entraînement implicite**, pratiqué surtout dans le cas où les articulations seraient difficilement observables, est fondé sur la facilitation et la systématisation du matériel phonique. Pour sensibiliser l'apprenant à une articulation « cachée », l'enseignant utilise souvent des exercices structuraux et ceci en dépit d'une condamnation quasi générale parmi les méthodologues. Toutefois, il faut reconnaître que, pour assimiler certaines articulations, l'exercice structural constitue un dispositif privilégié[296].

De tels entrainements visent à optimiser l'articulation des voyelles et des consonnes sachant que les productions orales incluent différents paramètres comme l'accentuation, le débit articulatoire, le rythme et l'intonation. La question de « l'accent » plus ou moins fort en relation avec la langue native se pose car elle détermine aussi des difficultés de prononciation. Les techniques des entrainements articulatoires peuvent être vécus comme des contraintes, mais elles se révèlent indispensables pour les apprenants, dès la 1ère année de cours de FLE. Cependant, les entraînements, proposés par les enseignants, supposent la constitution de modèles de type supports sonores composés d'exercices « visant des aspects segmentaux spécifiques et construits à but d'imitation, de transformation ou encore de discrimination »[297]. De notre point de vue, ces exercices peuvent être efficaces à condition de ne pas laisser les apprenants dans une position statique, qui répéteraient devant un appareil enregistreur. C'est pourquoi, à côté de ces exercices, des entrainements de remédiation phonétique seront plutôt conçus par l'enseignant afin qu'ils deviennent attractifs et dynamiques. Ainsi les élaborations d'exercices mettant en jeu des formes de discours dialogique (dialogues) visent à « illustrer l'utilisation en contexte des énoncés travaillés dans les exercices »[298]. Nous pensons que ces activités pédagogiques sont bénéfiques, d'autant que les outils numériques facilitent les mises en situations de dialogues.

---

[296]Boubnova, G., « Correction phonétique : enseignement du français/du russe à des apprenants russophones/francophones », in : *Revue française de linguistique appliquée*, n°1(1), 2006.
[297] Moraz, M., Prikhodkine, A. « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique ». Art. déjà cité.
[298] Moraz, M., Prikhodkine, A. « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique ». Art. déjà cité.

10.4 Exercices de production orale et correction de la prononciation dans des environnements virtuels pour les étudiants libyens[299]

10.4.1 Articulation des sons [p] / [b]

Ci-dessous, nous présentons une activité phonétique expérimenté sur les sons **[p] / [b]** avec des étudiants libyens de niveau A2

Exercice 1

Pour commencer les étudiants écoutent les mots et disent s'ils entendent le son **[p] ou [b] en glissant** l'annonceur dans la bonne réponse.

	Les mots	**[p]**	**[b]**
	Bonjour		
	Parc		
	Ensemble		
	Beauté		
	Papier		
	Répondre		
	Papier		
	Horrible		
	Parfum		

Exercice 2

Il s'agit d'aborder les articulations des sons avec les chemins comme sur l'image. La différence entre ces deux sons réside dans la sonorisation, c'est-à-dire que l'un d'eux **[p]** est sourd donc les cordes vocales ne vibrent pas tandis que pour l'autre **[b]** les cordes vocales vibrent ; par ailleurs, leur articulation est identique en tout point, les lèvres se pincent pour laisser sortir le son et le voile du palais se relève. (Figure 7).

[299] Mercier, S. *Les sons fondamentaux du français*, Hachette, Paris, 1976, p.18-19.

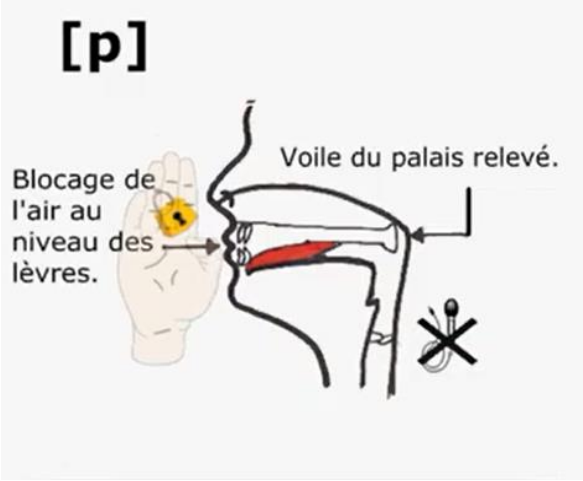
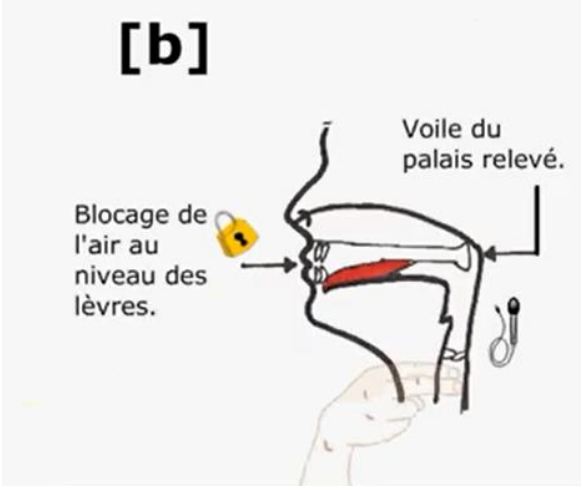
Articulation des sons [p] / [b]	
	
Aide : Placer une main devant votre bouche pour sentir l'air expulsé.	Aide : Placer une main sur votre gorge pour sentir vos cordes vocales vibrer.

Figure 7 : Articulation des sons [p] / [b]

Une fois l'articulation comprise, les étudiants répètent pour voir s'ils rencontrent des difficultés particulières. Si c'est le cas, l'encadré AIDE permet de rappeler qu'il existe deux gestes très simples pour faire remarquer la différence entre ces sons. Le premier consiste à placer une main en face de sa bouche et à prononcer les deux sons : vous constaterez alors que pour le son [p] vous ressentez un filet d'air sur la main tandis que vous ne ressentez rien pour le son [b] ; concernant le second geste, il suffit de placer une main sur vos cordes vocales et de prononcer les deux sons, vous constaterez que celle-ci ne vibre que pour le son [b] car lui seul est sonorisé.

Exercice 3

Grâce à l'exercice 3, les étudiants vont différencier les sons avec un exercice de discrimination auditive. Pour cela, l'étudiant clique sur les annonceurs pour distinguer si ce qu'ils entendent est identique ou différent. Ensuite l'étudiant place l'annonceur dans la colonne appropriée.

	Les mots	**Identique =**	**Différent ≠**
	bas – pas		
	brune – prune		

	louper – louper		
	cabot – capot		
	rebut – repu		
	soupe – soupe		
	pile – bile		
	pierre – bière		
	rebut – repu		

Exercice 4 :

Pour faire l'exercice 4, les étudiants écoutent les mots et cliquent sur celui qu'ils entendent

	Mot 1	**Mot 2**
	prise	brise
	plomb	blond
	boulet	poulet
	belle	pelle
	dépit	débit
	poire	boire
	appétit	abêtit
	report	rebord
	râper	rabais
	peau	beau

On peut remarquer aussi des cas particuliers où le **[b]** prononcé [p] se rencontre dans des mots issus du latin et formés avec l'un des préfixes ab, ob et sub.

Il est alors temps de se rappeler que, dans l'évolution de la langue, la prononciation évolue plus vite que l'écriture. Des graphies comme « subtil » avec un **[b]** sont la trace d'une très ancienne prononciation et témoignent donc de l'évolution du mot, mais elles ne sont plus en phase avec la prononciation actuelle.

10.4.2 Articulation des sons [k] / [g]

La présente l'activité phonétique permet de travailler l'opposition entre les sons [k] / [g].

On commence l'exercice 1 par procéder à l'explication de l'articulation des sons [k] / [g]. Ils sont assez simples à expliquer car ils se distinguent uniquement dans la sonorisation, c'est-à-dire que leur articulation est identique en tout point. Le déblocage de l'air se fait par l'arrière de la langue qui se décolle du palais, les lèvres sont écartées et le voile du palais est relevé. Ce qui les différencie est que le son est sourd, les cordes vocales ne vibrent pas et le son de l'air sort de la bouche tandis que le son est sonore, les cordes vocales vibrent et un son spontané/réal est prononcé. Il existe deux petites astuces pour aider les étudiants à prononcer les sons. Elles se trouvent dans les encadrés AIDE. Il faut insister bien sur ces astuces et pousser les étudiants à répéter les sons autant de fois que nécessaire.

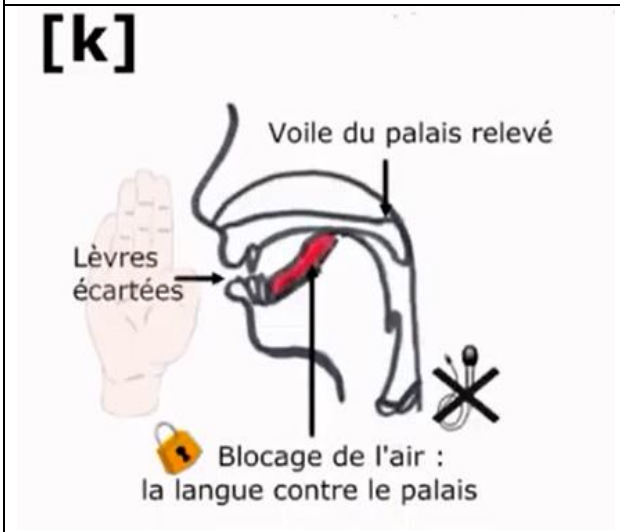
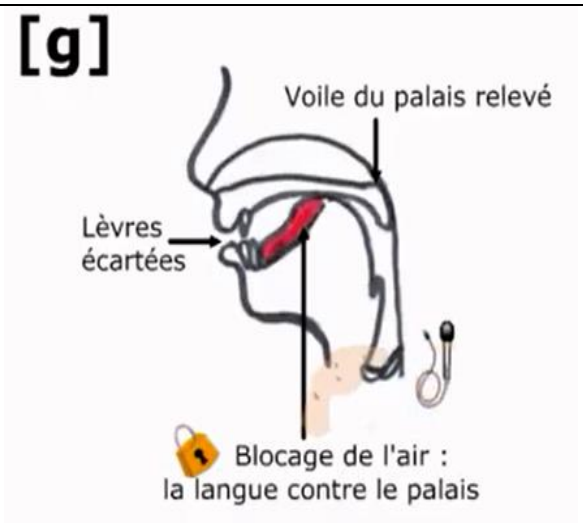
Articulation des sons [k] / [g]	
	
Aide : Placer une main devant votre bouche pour sentir l'air expulsé.	Aide : Placer une main sur votre gorge pour sentir vos cordes vocales vibrer.

Figure 8 : Articulation des sons [k] / [g]

Grâce à l'exercice 2, les étudiants vont différencier les sons avec un exercice de discrimination auditive. Pour cela, l'étudiant clique sur les annonceurs pour distinguer si ce qu'ils entendent est identique ou différent. Dans cette activité, les étudiants testeront et

travailleront leur écoute des sons **[k] / [g].** Pour cela, l'étudiant clique sur les annonceurs pour distinguer si ce qu'ils entendent est identique ou différent.

	Les mots	**Identique =**	**Différent ≠**
	Comme [kɔm] -Gomme [gɔm]		
	Écouter [ekute] -Égoutter [eguter]		
	La gare [gar] - Le car [car]		
	Un gage [gaʒ]- une cage [caʒ]		
	Gâteau [gato]-Cadeau [kado]		
	La glace [glas]- La classe [clas]		
	Un oncle [ɔ̃kl]- un ongle [ɔ̃gl]		
	Coûter [cute] -goûter [gute]		
	Une blague [blag]-Une bague [bag]		

L'étudiant peut répéter les mots : cela donne un exercice de prononciation supplémentaire.

<u>Exercice 3</u>

L'étudiant entendra des phrases courtes et il doit cliquer sur la phrase qui correspond au texte 1 ou 2

	Phrase 1	**Phrase 1**
	Cette voiture est mal carrée.	Cette voiture est mal garée.
	Cette robe coûte chère.	Cette robe goûte chère.
	Le train rentre en car.	Le train rentre en gare.
	Je pleure quand je tombe.	Je pleure gant je tombe.
	Maman écoute la salade.	Maman égoutte la salade.
	Il faut retrouve le gant.	Il faut retrouve le camp.

	L’oiseau est dans une cage.	L’oiseau est dans une gage.
	Son ongle est sale.	Son oncle est sale.

On peut encore faire travailler la fluidité de la langue orale des étudiants en abordant un phénomène typique du français, l'enchaînement. Les étudiants écoutent des phrases avec les groupes nominaux et on leur montre comment fonctionne l'enchaînement entre les sons et que suivi d'un mot commençant par une voyelle, on doit faire un enchainement exemple : un gag amusant un/ga/g a/mu/sant.

Conclusion et bilan de l'expérimentation

Après avoir fait le récit de nos investigations dans le département de Français de l'université de Zawia auprès des enseignants de FLE et des étudiants, nous proposons de présenter les intérêts et les limites de notre expérimentation.

Nous citerons en priorité des difficultés matérielles soulignant le manque d'ordinateurs dans l'université pour introduire les TIC dans les cours de FLE, des difficultés au niveau de la gestion du temps et des plannings que nous avons surmontées en ayant recours au virtuel ou distanciation. Autrement dit, même si nous avons obtenu l'autorisation d'intervenir dans le département de FLE, nous avons perçu le manque d'intérêt pour introduire des nouvelles pédagogies dans l'enseignement du FLE.

L'exploitation des résultats des questionnaires souligne le manque de communication entre les enseignants et les étudiants à propos des NTIC. Finalement les deux groupes sont des bons utilisateurs de l'internet, de l'ordinateur ou de la tablette mais la convergence entre l'un et l'autre sur ce terrain précis des usages numériques ne se produit pas. On peut expliquer cela par une rigidité dans les relations enseignants-enseignés. Introduire l'utilisation des outils numériques dans les pratiques pédagogiques modifie largement les comportements. En effet, les TIC développent largement l'autonomie des étudiants, une démarche qui consiste à « apprendre à apprendre »[300]. Ce phénomène remet en question les modalités d'enseignement des professeurs. Nous avons bien senti les résistances de ces derniers dans l'université de Zawia pour introduire des changements dans les pratiques didactiques. Finalement, la question récurrente qui se pose est celle de savoir comment faire pour déclencher un véritable enthousiasme pour les évolutions et les transformations dans la transmission des savoirs. Face à notre questionnaire, les enseignants montrent bien qu'ils sont de bons utilisateurs des outils numériques pour leurs besoins personnels mais invoquent le manque de formation à faire face au TIC pour répondre aux nouveaux besoins de l'enseignement du FLE.

Autrement dit, l'expérimentation dans le Département de Français de l'université de Zawia montre que les dispositifs que nous avons cherché à mettre en place à travers les activités du blog n'ont pas permis d'améliorer la compréhension, de la part des enseignants, des apports positifs des TIC à des niveaux cognitifs et communicationnels dans le domaine du FLE. Ce qui est ainsi rendu visible c'est la nécessité de changer le système de l'enseignement du FLE

[300] Trebbi, T., « Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement: Vers la démocratisation de l'accès au savoir », dans Distances *et savoirs*, n° 4(4), 2019, p.589-599.

en Libye, sachant que dans d'autres pays de langue arabe, comme l'Egypte, l'Algérie ou la Palestine, les apports des TIC depuis quelques années témoignent de l'émergence de nouvelles postures d'apprenants, mais aussi d'enseignants et favorisent de nouveaux environnements d'apprentissage[301].

Enfin, concernant la pratique orale du FLE, les activités à l'aide des petites vidéos créant des situations langagières ont sans aucun doute été bien perçues par les étudiants. Au terme de cette analyse empirique, nous pouvons considérer que l'expérimentation a permis aux étudiants de mobiliser leurs acquis linguistiques et technologiques pour réaliser des productions orales ; par la même occasion, ils ont pu aussi travailler sur la compréhension de l'oral ; en utilisant des supports en ligne, ils ont réussi à s'exprimer pleinement en réalisant des vidéos avant de les partager en ligne. Outre l'intérêt porté à la communication avec les autres, via le blog, ce dernier s'est révélé être un instrument facilitant l'expression orale ainsi que la créativité des étudiants.

[301] Voir par exemple la thèse de Wasim Bishawi, Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah. 2014, Université L'Université Nantes Angers Le Mans, France. Département Sciences du Langage, Didactique de Français Langue Etrangère.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche doctorale s'inscrit dans un questionnement concernant l'enseignement du FLE intégrant des outils numériques, dans les programmes des cursus spécifiques aux départements de Français de l'enseignement supérieur en Libye. L'investigation porte essentiellement sur deux axes, d'une part celui de la communication produite par des échanges en ligne justifiant l'utilisation d'outils appropriés, et d'autre part celui de la pédagogie développée sous forme de « tâches » à réaliser dans une perspective collaborative par les apprenants reliés entre eux par Internet.

Notre approche s'inscrit dans un environnement spécifique, à savoir les départements d'enseignement du Français langue étrangère dans les universités en Libye, où les Technologies d'Information et de Communication (TIC) commencent à être utilisées afin de stimuler l'acquisition de l'expression orale des apprenants. Alors qu'il est reconnu par les chercheurs en didactique de FLE que l'emploi des TIC renforce fortement la pratique écrite des apprenants, notre projet tente d'ouvrir une voie nouvelle de réflexion et d'expérimentation qui vise à *désinhiber* les apprenants au niveau de la pratique orale, via une pratique conversationnelle largement réitérée. De notre point de vue, les TIC « proposent un nouveau cadre d'échanges communicatifs et l'interface numérique textuelle permet des interactions spécifiques »[302].

La recherche s'est construite à partir de différentes questions portant sur les stratégies d'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE. C'est pourquoi la problématique retenue vise à comprendre en quoi l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE dans les universités libyennes peut stimuler l'acquisition de la compétence orale des étudiants. Plus précisément il s'agit de proposer un modèle pédagogique, fondé sur une nouvelle relation enseignant-apprenant et destiné à tirer profit du réseau de l'internet afin de créer des situations conversationnelles en français favorisant l'échange oral.

Nous avons exposé la situation de départ en Libye, au moment où nous avons débuté la thèse, caractérisée principalement par la faiblesse du réseau de l'internet entravé par des coupures récurrentes d'électricité à travers tout le pays déstabilisé par les conflits armés depuis 2011. A cette époque, les universités sont dépourvues de matériels du type ordinateurs à proposer aux étudiants et surtout, les enseignants de FLE ne sont pas en mesure de repenser leurs pratiques

[302] Trebbi, T., « Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement: Vers la démocratisation de l'accès au savoir » in : *Distances et savoirs*, n°7, 2009, p.589-599.

pédagogiques à partir des TIC puisqu'elles n'existaient pas. Depuis 2019-2020, la paix civile est en train de s'installer et les indicateurs économiques et sociaux permettent de penser que les conditions de formation dans les universités vont s'améliorer.

Notre approche d'intégration des TIC dans la pédagogie du FLE au sein des universités libyennes vise à améliorer la compétence orale des apprenants afin d'approfondir leurs connaissances de la culture française. Certes, il est difficile de mesurer le niveau d'acquisition de la compétence culturelle des apprenants libyens, la plupart d'entre eux n'ayant pas pu faire l'expérience d'un voyage voire d'un séjour de longue durée en France. La non-expérience d'une mobilité à l'international produit des représentations stéréotypées d'un pays étranger comme la France chez les apprenants libyens.

D'un point de vue théorique, nous nous sommes appuyé, non seulement sur les travaux de Mangenot pour qui l'intégration des TIC désigne ce temps où « l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages »[303] mais également sur d'autres contributions majeures qui ont en commun de valoriser la compréhension orale du FLE appelant à diverses stratégies liées à la cognition.

Notre recherche doctorale se concentre donc sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur qui recouvre diverses dimensions que sont les aspects épistémologiques, le développement de méthodes, l'exploitation pédagogique des outils audiovisuels, l'apprentissage en interaction ainsi que les interactions interculturelles. Etant donné que la popularisation de la communication connectée peut être appréhendée à travers le prisme didactique ou de la production dans le discours, il s'agit centrer notre étude sur la compréhension et la production à l'oral via les blogs.

L'expérimentation d'un cours de FLE à l'université de Zawia en Libye constitue le point fort de notre investigation. Celle-ci est fondée sur une hypothèse centrale selon laquelle l'intégration des TICE aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage du FLE permet de développer les compétences communicationnelles des étudiants. Elle émerge de l'observation de l'enseignement du français en Libye qui semble insuffisant et inefficace, ce qui explique, pour partie, les nombreuses difficultés linguistiques, administratives, méthodologiques ou socioculturelles des étudiants libyens. Dans ce sens, nous soulignons l'intérêt et les apports potentiels de l'intégration des TICE en classe de FLE, notamment en tant que compléments des supports didactiques utilisés traditionnellement.

[303] Mangenot, F., « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes ». Art. déjà cité.

Les différents résultats de notre enquête concluent au fait que la pratique orale du FLE pour les apprenants représente une difficulté majeure. En effet, les étudiants comme les professeurs ne semblent pas avoir intégré l'idée que l'acquisition de la pratique orale de la langue française vise à la maitrise de la compétence communicationnelle.

Dans la deuxième partie de notre expérimentation qui s'inscrit dans la pratique pédagogique, nous avons mis en place un dispositif d'activités ayant pour objectif de mettre les étudiants en situation de pratique orale. L'apprentissage de celle-ci vise à atteindre plusieurs compétences : « écouter, parler (interaction orale, production orale en continu), lire, écrire »[304].

Alors que notre projet s'inscrit dans une perspective actionnelle, nous avons veillé au fait que les apprenants ne doivent pas mémoriser un modèle mais doivent plutôt « plonger » dans le réel. C'est pourquoi notre expérimentation s'est poursuivie à travers l'activité d'un blog où 6 modules d'activités ont pu être développés dans le cadre d'un dispositif hybride mettant en relation des étudiants et l'enseignant à la fois en distanciel et en présentiel. D'un point de vue théorique, les blogs représentent « des outils dynamiques qui favorisent la création et la motivation chez les étudiants, ainsi qu'une communication authentique. Ils peuvent aussi renforcer le travail collaboratif en classe »[305].

Dans notre cas, l'expérimentation a permis d'évaluer pour chaque étudiant les défauts de prononciation du français, mais aussi les erreurs de syntaxe ou de lexique.

L'expérimentation via le blog témoigne d'une bonne participation des étudiants en ce qui concerne les consignes, leur investissement pour les recherches documentaires et le respect des délais pour rendre leurs devoirs. En revanche, sur le padlet, nous observons un manque d'interactions des étudiants qui posent peu de questions sur les cours ; quand il y a des questions, elles demeurent anonymes, ce qui est très désagréable pour l'enseignant qui ne sait pas à qui répondre. Autre difficulté, le nombre très réduit des commentaires s'explique par le fait qu'il faut avoir un compte Google pour pouvoir publier son propre commentaire.

Concernant les défauts de prononciation des apprenants libyens, défauts par participent à l'inhibition de ces derniers dans la participation de chacun à une conversation en français, il faut rappeler la complexité du système vocalique français pour un arabophone en raison de la multiplicité des timbres vocaliques. C'est pourquoi un débutant arabophone en français « aura certainement des obstacles à franchir pour produire des articulations vocaliques inconnues de

[304] Voir note 17.
[305] Tomé, M., « Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE) ». Art. déjà cité.

ses habitudes articulatoires premières ainsi que celles qui se rapportent à des consonnes françaises telles les [p] et [v] »[306]. Mais Abdelfattah Nissabouri note aussi des similitudes entre les deux systèmes vocaliques qui conduisent à des identifications d'unités phoniques entre le français et l'arabe. Ce processus semble avoir pour conséquence « d'une part, d'altérer le timbre des voyelles françaises, impliquant ainsi, et en particulier, le problème des assimilations ; d'autre part, de donner aux consonnes françaises une prononciation plus « lourde », plus voilée qui rappelle, à beaucoup d'égards, l'imprégnation emphatique, possibilité inscrite dans la langue arabe »[307] .

Néanmoins compte tenu des différences vocaliques entre les deux langues, les erreurs produites à l'oral proviennent essentiellement « de l'absence d'unités phonétiques en arabe par rapport au système phonétique du français »[308]. Toutes les fautes relevées au cours des activités s'inscrivent dans cette stratégie de l'apprenant qui, faute de disposer lui-même d'un son, le remplace par un autre similaire, par exemple, [savon] devient [sabûn] . De telles difficultés pour les apprenants libyens en FLE, peuvent être justifiées, de notre point de vue, par des habitudes prises par les locuteurs pour articuler certains mots.

Autrement dit, si notre hypothèse centrale peut être validée par notre travail d'enquête, et si le bilan des réponses obtenues aux deux questionnaires est positif dans la mesure où il rend compte fidèlement des situations des enseignants distinctes de celles des apprenants, nous sommes conscient des points faibles qui caractérisent notre recherche empirique.

La situation conflictuelle au niveau politique en Libye justifie les obstacles que nous avons rencontrés tout au long de notre parcours de doctorant pour nous rendre en Libye et travailler avec les étudiants de FLE de l'université de Zawia. Le très faible taux de participation des professeurs à notre questionnaire est à souligner puisqu'il est à l'origine d'un manque de données pour évaluer notre démarche d'enquêteur. De notre point de vue, nous n'avions pas beaucoup de choix à notre disposition. Le manque d'électricité ayant pour effet de bloquer les connexions internet est un facteur à ne pas négliger dans notre auto-évaluation.

Dans ce contexte peu favorable aux études, nous estimons toutefois avec humilité, avoir eu raison de faire un tel choix concernant notre recherche doctorale, d'autant que depuis 2020 un élan de pacification relevé sur tout le territoire est en train de porter ses fruits. L'ambassade de France a réouvert ses portes en 2021, signe fort de la présence française en Libye et d'un engagement de l'Etat français à participer à cet effort de formation des enseignants de FLE

[306] Nissabouri, A. , *Le français tel qu'on le prononce à Casablanca : reflet des tendances actuelles de l'arabe marocain sur la prononciation du français*. Thèse déjà citée.
[307] *Ibid.*
[308] Baidoun.T. « L'influence de la langue arabe sur le français des arabophones migrants ».Art. déjà cité.

dans les centres urbains et donc économiques du pays. C'est en appréciant ces différents éléments que le bilan de notre recherche doctorale se révèle convenable.

Depuis 2015 date à laquelle nous avons entrepris de démarrer cette recherche doctorale jusqu'à cette année 2021, le paysage universitaire libyen s'est fortement transformé. Les étudiants reprennent le chemin des études après avoir été enrôlés dans les armées. La langue française occupe une place prépondérante dans les instituts de formations de langues ainsi qe dans les départements de langues étrangères à l'université.

Au terme de la recherche doctorale, l'ambition est de mettre en place des modules de formation de FLE au sein de l'université de Zawia, dans le cadre d'un poste de professeur attribué au futur chercheur que je suis. Dans ce contexte, la réflexion sur un projet pédagogique à mettre en œuvre prochainement s'impose.

Il s'agit de valoriser la notion d'interaction dans ce processus d'acquisition du FLE. Le prolongement à donner à notre recherche doctorale peut s'inscrire dans ces liens entre l'intégration des technologies de classe par les enseignants et les interactions entre les apprenants. A cet effet, nous nous appuyons sur l'ouvrage collectif coordonné par Nicolas Guichon et Marion Tellier intitulé *Enseigner à l'oral en ligne: une approche multimodale des interactions pédagogiques*[309]dans lequel les chercheurs soulignent l'intérêt d'une approche multimodale des interactions en tenant compte de l'agencement de diverses ressources sémiotiques. Plus précisément, cette approche multimodale de la pratique orale permet de mettre en lumière les différences ressources linguistiques, sémiotiques et pratiques, comme par exemple, les effets du geste de l'enseignant venant compléter les apprentissages. Les investigations de Marion Tellier concernant les stratégies gestuelles sont particulièrement significatives et permettent de conclure que :

> les futurs enseignants de FLE, lorsqu'ils sont engagés dans une tâche d'explication lexicale avec un non natif, produisent des gestes (…) qui durent plus longtemps, (…) qui sont plus illustratifs, (…) qui sont plus amples qu'avec un natif. Il semble donc que ces gestes soient plus intentionnellement adressés à l'interlocuteur et il est probable que cette stratégie soit plus conscientisée dans

[309] Guichon, N. ; Tellier, M., *Enseigner à l'oral en ligne: une approche multimodale des interactions pédagogiques*, Editions Didier, Paris 2017.

cette condition.[310]

Un autre point qui peut contribuer à l'ouverture d'un nouveau champ d'études à l'issue de la recherche doctorale concerne les dispositifs d'évaluation à l'oral. En effet, comme l'ont montré Mangenot et Dejean, l'activité de corrections à distance des erreurs produites par les étudiants est complexe et chronophage. Les corrections d'enregistrements sonores par exemple sont totalement inédites pour les professeurs et justifient de trouver une méthodologie adéquate. Pour le moment, la plupart des enseignants de FLE mettent en place des règles avec les étudiants, précisant que certaines tâches seront corrigées et d'autres ne le seront pas. Ce processus doit être repensé de façon à l'optimiser pour contribuer à augmenter les qualités des formations linguistiques.

Ce point implique de poser la question de la formation des enseignants de FLE, à considérer comme prioritaire dès 2021 dans les universités libyennes. Non seulement il faut introduire de façon concrète les pratiques numériques, mais il faut aussi mettre en place des mesures d'accompagnement en termes de formation des enseignants qui sont les seuls à promouvoir la mutation de l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. Une voie rapide et efficace pourrait voir le jour à travers des projets de création de ressources éducatives libres destinées à développer des modules de formation des enseignants libyens. Le document ci-dessous donne un aperçu d'une première initiative organisée en 2021 à l'université de Janzour en Libye.

Ainsi, notre thèse s'achève-t-elle par un aperçu positif et encourageant qui confirme si besoin est que l'enseignement du FLE dans les universités libyennes témoigne d'un fort potentiel à développer dans un proche avenir.

[310] Tellier, M. ; Stam, G., « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action » in : Rivière, V. (sous la dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Riveneuve éditions, 2012, p.357-374, 2012,

Atelier d'accompagnement à la recherche

Dans le cadre de l'organisation de la troisième édition du colloque Enseignement et Apprentissage du Français en Libye (EAFL), le département de français à l'Académie Libyenne organise un atelier pour accompagner les étudiants de master et les jeunes chercheurs dans la rédaction de leurs propositions de communication en vue d'une participation au colloque.

Les axes de l'atelier:

Comprendre un appel à communication

Analyser la structure des propositions à communication

Soutien individuel à la rédaction des propositions

Date: Mardi 23 février 10:30h – 12:30h

Lieu: L'Académie Libyenne – Janzour

École des langues

L'enseignement/apprentissage du français en Libye: importance, défis et voies de développement

INTRODUCTION

Le Département de français à l'Académie Libyenne lance un appel à communication dans le cadre de l'organisation du troisième colloque national les 1 -2 juin 2021 sur : L'enseignement/ apprentissage du français en Libye : importance, défis et voies de développement.

Ce colloque s'inscrit dans le cadre des rencontres et discussions scientifiques entre les professeurs des universités libyennes et également dans la continuité des deux colloques organisés par l'Académie en 2009 et 2010 et la journée d'étude organisée par l'université de Tripoli en 2013.

Toutes ces activités scientifiques se sont étaient liées au retour de l'enseignement du français au cycle secondaire.

LES OBJECTIFS

- L'enjeu de ce colloque consiste à réunir les enseignants - chercheurs des universités libyennes et de faire émerger des initiatives originales et innovantes visant l'amélioration de l'enseignement du FLE en Libye.

LES AXES

Les contributions des universités libyennes au développement de l'enseignement secondaire.

Les recherches peuvent s'articuler autour:

- Les concepts innovants qui découlent du projet de la réintroduction du FLE dans les écoles secondaires (Le Cadre européen commun de référence CECR- l'apprentissage coopératif - l'unité didactique - la gestion de la classe).
- La formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire.
- L'importance de l'apprentissage du français pour les bacheliers dans leur avenir éducatif.
-

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du FLE

- Les nouvelles méthodes d'enseignement et leur recours à la technologie
- La formation des enseignants et les apprenants à la technologie de l'information et de la communication
- La gestion de l'enseignement à distance (e-learning) et sa contribution à dépasser diverses crises.

L'innovation des programmes d'enseignement du français dans les universités libyennes

- L'harmonisation des programmes des départements de français et les conditions requises pour le parcours éducatif.
- Les cours (pédagogiques) de soutien et ce qui peut être enseigné en langue française
- Le développement de programmes des études supérieures.

LES FORMATS DE COMMUNICATION

Cet appel sollicite deux sortes de contribution:

1. Des communications de recherche
2. Des communications d'expérience

Les propositions attendues doivent comporter entre 250 et 300 mots maximum sans la bibliographie et jointes du CV du communicant.

LANGUES DU COLLOQUE : Le français et l'arabe

Les propositions de communications sont à envoyer à

abdelhakim.alcherif@academy.edu.ly

مؤتمر تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في ليبيا

abdelhakim.alcherif@academy.edu.ly

1, 2 Juin 2021
À l'Académie Libyenne
Janzour

Le président du colloque
Professeur Mostafa Journaz, président de l'Académie Libyenne

Le vice-président du colloque
Dr.Huda Al-oubaidi, directrice de l'école des langues- l'Académie Libyenne

Comité scientifique et d'organisation
Dr. Abdelhakim Alcherif - L'Académie Libyenne-
président du comité d'organisation
Dr. Mohsan Elkbir - Université de Sabratha-
Vice-président du comité d'organisation

Les membres

Prof. Alhadi Hneish - Université de Tripoli
Dr.Said Sasi - L'Académie Libyenne
Dr. khaled Elmahjoub - Université de Misurata
Dr. Mesbah Farfar - Université de Tripoli
Dr. Alteib Akila - Université de Fezzan
Dr. Souad Ameur - Université de Benghazi
Dr. Adel Aneiba - Université Omar Al Mokhtar
Dr. khadija Fshika - Université de Tripoli
Dr. Nahla Aljerbi - Université de Tripoli
Mme. Monia Naceur - Université de Tripoli
M. Ahmed Ramadan - L'Académie Libyenne
M. Jihad Alganga - Université de Zawia
Mme .Hanan Draa - Université Alasmarya

DATES IMPORTANTES

10 / 2 / 2021
Lancement de l'appel à communication

10 /3 / 2021
dernier délai de l'envoi des propositions

20 / 3 / 2021
Notifications aux communicants

1 – 2/ 6 / 2021
Tenue du colloque

Colloque
l'enseignement/apprentissage du français en Libye:

importance, défis et voies de développement

Bibliographie

Ouvrages

Baddeley, A., *Working memory*, Oxford University Press, Oxford, 1986. 289 pages

Bonjawo, J., *Révolution numérique dans les pays en développement : l'exemple africain*, Paris, Dunod, Paris, 2011. 192 pages

Bronckart, J.-P., *Théories du langage : une introduction critique*, Editeur P. Mardaga, Bruxelles, 1977. 323 pages

Chaptal, A., *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : Analyse critique des approches française et américaine*, L'Harmattan, Paris. 385 pages

Chomsky, N., *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil poche, Paris, 1971. 288 pages

Coquidé, M., Tirard, S., (sous dir.) *Neuroplasticité : enseigner de nouveaux savoirs ou un nouveau regard ?*, Editions Vuibert, Paris, 2007. 186 pages

Cornaire, C., L*a compréhension orale*, Clé international, Paris, 2014 |ebook]

De Singly, Fr., *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, Armand Colin, coll. « 128 », 2012. 128 pages

Fshika, Kh., *Enseigner le français langue étrangère en contexte libyen Pratique de transmission, utilisation du manuel et style professoral*, Editions L'Harmattan, Paris, 2020. 278 pages

Gaonac'h, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1991. 240 pages

Gauthier, Cl., Tardif, M., (sous dir.) *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, 2e éd., Editions G. Morin, Montréal, 2005. 398 pages

Girard, D., *Enseigner* les *langues* : *méthodes* et *pratiques*, Paris, Bordas, 1995

Guichon, N. ; Tellier, M., *Enseigner à l'oral en ligne: une approche multimodale des interactions pédagogiques*[1], Editions Didier, Paris 2017. 304 pages

Guichon, N., *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Editions Didier, Paris, 2012. 256 pages

Guir, R., *Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Editions De Boeck, Louvain-la-Neuve, 2002. 302 pages

Hamers, J-F., Blanc, M., *Bilinguisme et bilingualité*, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, 1983. 498 pages

Henno, J., *Internet*, Le cavalier bleu, Paris, 2001. 128 pages

Herino, M., Petitgirard, J.-Y., *Langues et multimédia : de la réflexion à la pratique*, CRDP, Grenoble, 2002. 209 pages

Hirschsprung, N., *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Hachette FLE, Paris, 2005

Huart, R., *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*, Paris, Editions Ophrys, Paris, 2010. 257 pages

Janitza, J., *Babel en éducation - Linguistique allemande et didactique des langues*, Presses universitaires Sorbonne Nouvelle, 2003. [Ebook]

Kersenti, T., *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2e éd. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, Québec, 2004. 331 pages

Khvilon, E., Patru, M., *Technologie de l'information et de la communication en éducation,* Publications de l'UNESCO, 2012 [en ligne]

Le Rouzic, D., *Introduire Internet dans ses pratiques pédagogiques*, Editions Bertrand-Lacoste, Paris, 1999. 191 pages

Lebrun, M., *Des technologies pour enseigner et apprendre*, De Boeck université, Louvain-la-Neuve, 2007. 250 pages

Lebrun, M., *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2007. 210 pages

Legros, D., Crinon, J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Editions A. Colin, Paris, 2002. 228 pages

Martinet A. *Le français sans fard*, Presses Universitaires de France, Paris, 1969. 219 pages

Mercier, S. *Les sons fondamentaux du français*, Hachette, Paris, 1976. 612 pages

Norman D.A et Lindsay P.H, *Traitement de l'information et comportement humain – une introduction à la psychologie*, Montreal, Editions Etudes Vivantes, 1980

Norman, L., *Traitement de l'information et comportement humain : une introduction à la psychologie*, Montréal, Études vivantes, 1980. 758 pages

Pelgrum, W.J, Anderson, R.E. (eds.), *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning*. Amsterdam, IEA, 1999. 361 pages

Stordeur, J., *Comprendre, apprendre, mémoriser : les neurosciences au service de la pédagogie*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 2014, 208 pages

Thorpe, L. et A. Schmuller, *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie*. Traduit de l'anglais par J.-M. Lemaine. PUF, Paris, 1956, 452 pages

Tomé, M., *Apprendre le français, découvrir Internet, créer des pages web*, Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, León, 2003. 119 pages

Tricot, A., *Apprentissages et documents numériques*, Editions Belin Supérieur, Paris, 2007. 277 pages

Triepek, S., *Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE): L'intervention des nouvelles médias dans les classes du français langue étrangère (FLE),* Grin Publishing, 2015. [Ebook]

Troubetzkoy N. S., *Principes de Phonologie*, traduit par J. Cantineau. Paris, Klincksieck, 1949

Vermes, G. et Boutet, J.. *France, Pays multilingue*, Tome 2, L'Harmattan, Paris. 1987. 209 pages

Vygotski, L. *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, Paris, 1997. 552 pages

Vygotsky, L. S., *Pensée et langage*, suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, Éditions Sociales, Paris, 1985

Chapitres de livres

Jeanneau, C., Ollivier, Ch., « Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues », in : Develotte, C., Mangenot, F., Nissen, E. (sous la dir.) Actes du colloque Epal 2009 *Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité*, université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009

Karsenti, T., Bugmann, J., « Une brève histoire des technologies en éducation » In : *Enseigner et apprendre avec le numérique*, Presses de l'Université de Montréal, 2017. P. 15-39 [en ligne]

Larcher, P., « Les mots du kadhafisme. Petite contribution linguistique à la politologie arabe » in : Baggioni, D. et Larcher, P. (éds) *Le contrôle social du sens*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence

Narcy-Combes, J.-P., « Le transculturing et le translanguaging : des construits pertinents au Maroc », in : Essaouri, M. ; Mabrour, A. ; Sadiqui, M. (sous la dir.), *L'enseignement-apprentissage du français au Maroc au XXIe siècle Vers de nouveaux enjeux ?* L'Harmattan, Paris, 2019

Tellier, M. ; Stam, G., « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action » in : Rivière, V. (sous la dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Riveneuve éditions, 2012

Voogt, J.M., « Most Satisfying Experiences with ICT », in : Pelgrum, W.J., Janssen Reinen, I.A.M., Plomp, Tj. (Eds.), Schools, teachers, students and computers: A cross-national perspective. Amsterdam, IEA, 1993

Articles scientifiques

Alluin, Fr., « Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée: éléments d'usages et enjeux », in : *Les dossiers de la DEPP*, Ministère de l'Education Nationale, Paris, 2010

Al-Mukhtar, O. « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants », in : *Norsud*, vol. n°15, juin 2020

Aneiba, A.M., « Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants », in : *Revue Nordsud*, vol.15, juin 2020

Baidoun. T., « L'influence de la langue arabe sur le français des arabophones migrants », in *Linguistique*, 2015

Ben Jemia, A., « Enseignement du français et bilinguisme en Tunisie », in : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol.19, 1998

Boubnova, G., « Correction phonétique : enseignement du français/du russe à des apprenants russophones/francophones », in : *Revue française de linguistique appliquée*, n°1(1), 2006

Boyer, H., « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », in : *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, n°3, 2001

Campbell, A. P., « Weblogs for use with ESL classes », in : *The Internet TESL Journal*, vol. 9, n° 2, 2003

Chaker, S., Ferkal, M., « Berbères de Libye : un paramètre méconnu, une irruption politique inattendue », in : *Politique africaine*, vol. 125, nº. 1, 2012

Chevalier, J.-M., Ouedraogo, N. (2003) « Le micro-capitalisme : le rôle des nouvelles technologies d'information et de communication (NTICs) dans le développement économique ». [en ligne]

Coste, D.. « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français ? » in : *Le français dans le Monde*, n° 113, 1975

Coulibaly, Mélama (2014). « TICE en Afrique : aide à la démocratisation de l'éducation ou accentuation des inégalités ? » Adjectif.net [En ligne]

Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). « Allo Berkeley ? Ici Lyon… Vous nous voyez bien ?' Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers », in : *Revue ALSIC*, vol. 11, n° 2.

Develotte, Ch., Mangenot, F., « Discontinuités didactiques et langagiers au sein d'un dispositif pédagogique en ligne » 2007 [en ligne]

Downes St., « E-learning 2.0 », in : *eLearn Magazine*, 2005

Duthoit, E. [and all] « Processus d'aide en contexte d'apprentissage : une adaptation pour individualiser et personnaliser », in : *Revue STICEF*, Vol. 19, 2012.

El Elsaadani, A., « Analyse des interférences phonologiques entre l'arabe et le français (Étude contrastive) », in : *Revue Norsud*, n°8, 2016

Elmahjoub, T. « La francophonie en Libye » in : *Revue Nordsud*, n°7, 2016

Forte E., Wentland Forte M., Duval E., « The ARIADNE Project (Part 1) : Knowledge Pools for Computer-based and Telematics-supported Classical, Open and Distance Education», in : European Journal of Engineering Education, vol 22, n°1, 1997

Furstenberg, G. and all, « Giving a virtual voice to the silent language of culture. The cultura project » in : *Language Learning & Technology*, Vol. 5, N°1, January 2001

Gueley, E., « Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques », in : *Les cahiers de l'Asdie*, Oct 2007

Guéraud V., Adam J.-M., Calvary G., David J.-P., Pernin J.-Ph., « L'exploitation d'Objets Pédagogiques Interactifs à distance : le projet FORMID » in: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 11, 2004.

Hasanat, M., « Acquisition d'une langue seconde : Avantages et entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français » in : *Synergie*, n°4, 2007

Jabar Hamid, A., « Les difficultés dans l'articulation des sons et la correction phonétique en classe », dans *Journal*, 2017 [en ligne]

Jonassen, D., *Designing Constructivist Learning Environments* , Pennsylvania State University, 1999. [en ligne]

Jonassen, D., *Evaluating constructivistic learning, Educational Technology*, in : *Journal du Net*, vol. XXXI, Issue 9, Septembre, 1991

Jonassen, D.H, « Evaluating constructivistic learning », in : *Educational Technology*,1991.

Karsenti, Th., Peraya, D., Viens, J., « Conclusion : bilan et prospectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », in : *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, 2002.

Khaoula T. I., « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues » in : *L'Année du Maghreb*, vol.1, 2006.

Khelef, F. , Kebièche, R., « Évolution ethnique et dialectes du Maghreb » in : *Synergies Monde arabe*, n° 8, 2011

Kim, M. « Réflexions sur le dialogue littéraire dans les manuels de FLE pour l'apprentissage langagier et littéraire en classe universitaire. Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. [En ligne]

Knoerr, H., « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne », in : *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIV N° 2, 2005

Larcher, P., « Les langues de la Libye : passé et présent » in : *La Revue des deux rives Europe-Maghreb*, Université de Toulouse II-Le Mirail / l'Harmattan, 2001.

Lebrun, M., « Les tensions et débats dans l'enseignement du français au Québec » in : *Le français aujourd'hui*, n°156, 2007

Macedo-Rouet, M., « Apports de la baladodiffusion pour l'apprentissage des langues Site Web de l'Agence des Usages des TICE » [En ligne]

Mangenot, F., « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ? », in : *Triangle 17, Multimédia et apprentissage des langues*, ENS Editions, 2000

Mangenot, F., « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes » in : *Les Langues modernes* 3/2000 [en ligne]

Mangenot, F., Zourou, K., « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne », in : *Revue ALSIC*, vol. 10, n° 1, 2007

Mangenot, Fr., « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *Revue ALSIC*, vol. 6, n°1, 2003 [en ligne]

Mangenot, Fr., « L'intégration des TIC dans une perspective systémique » in : *Les Langues modernes*, 2000, vol.3, 2000.

Marcelli, A., Gaveau, D., Tokiwa, R., « Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales » in : *Revue ALSIC*, 2005, 08 (1).

Maume J.-L. « L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) » in : *Langue française*, n°19, 1973

Moraz, M., Prikhodkine, A., « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique », in : *A contrario*, 1(1), 2011

Moscarola, J., Gassarelli, S. « Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par Internet ». IREGE, Université de Savoie, in : *Décision Marketing*, 2004

Nour-Eddine Fath, « Langue, vision du monde et dynamique identitaire », in : *Synergies Monde Arabe*, n° 9, 2016

Peraya, D.l, Charlier, B., Deschryver, N., « Une première approche de l'hybridation », in : *Education et formation*, 2014, n° 301

Puren, Ch. « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? » [en ligne]

Puren, Ch., « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique », in : *Intercâmbio*, 2ème série, vol. 7, 2014 [en ligne]

Puren, Ch., « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-,co-culturelles) : Exemples de validation et d'application actuelles ». [en ligne]

Quitout, M., « La francophonie en Libye : une réalité en devenir », Le français en Afrique (Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique, CNRS, Université de Nice Sophia Antipolis, n° 21. [en ligne]

Rhema, A., Miliszewska, I., «Towards E-Learning in Higher Education in Libya », in : *Informing Science and Information Technology*, vol. 7, 2010

Roussel, St., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., Tricot, A., « Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde », *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 2, 2008

Sığırcı, J. « Méthodes pour la correction des productions orales chez des apprenants turcs », in : *Synergies Turquie*, n° 11, 2018 [en ligne]

Tamin, A., « Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche dans les sciences humaines et sociales » in : *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, vol. 1, n° 1, juin 2020

Terfas, T., « L'ambiguïté de la typologie des dialectes arabes. Étude sociolinguistique et phonétique » in : *Revue Nordsud*, n° 11, juin 2018

Terrier, L., *Vers un entraînement à la compréhension de l'anglais oral*, Études en Didactique des Langues n°19, 2012

Tomé, M., « Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE) »,in : *Revue ALSIC*, vol. 12, n° 1

Trebbi, T., « Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement: Vers la démocratisation de l'accès au savoir » in : *Distances et savoirs*, n°7, 2009

Vandergrift, L.; Goh, Ch. C. M.; Mareschal, C. J.; Tafaghodtari, M. H., « The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire : Development and Validation », in : *Language Learning*, vol. 56, issue 3, 2006

Vandergrift, L.; Tafaghodtari, M. H., « Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study » in : *Language Learning*, vol. 60, issue 2, 2010.

Rapports et documents

Document CECRL URL : https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr

Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux délégation académique à l'évaluation et à la pédagogie, *Les usages pédagogiques des TICE dans les disciplines d'enseignement*, Janvier 2008. 72 pages

Rapport « Broadband Networks in the Middle East and North Africa : Accelerating High Speed Internet Access », 2014

Rapport Commission européenne, Eurydice, « Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe ». Édition 2011, Bruxelles

Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, n° 2009-100 : Reynald Montaigu, Raymond Nicodème (rapporteurs), Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues. [en ligne]

Rapport Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, *La modernisation de l'école par le numérique, « Réussir l'école numérique »*, 2010

UNESCO, *L'éducation dans et pour la société de l'information*, Publications de l'UNESCO, 2012. 80 pages. [En ligne]

UNESCO, *Projet national des TIC pour le renforcement des capacités de l'enseignement supérieur*

UNESCO, *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*, Publications de l'UNESCO, 2011. 107 pages [en ligne]

Colloques et journées d'études

Dehaene, St., « Les grands principes de l'apprentissage », Collège de France, 2012. [en ligne]

Dehaene, St., « Sciences cognitives et éducation : Les grands principes de l'apprentissage », Colloque, 20 novembre 2012. [En ligne]

Elmgouz, O., « L'intégration des TICE pour l'entraînement à la production de l'oral dans une classe de FLE : outils et pratiques », Colloque International en Éducation Meilleur Éducation pour Meilleur Avenir Organisé par l'Université de Misurata - Libye (28 et 29 mars 2018). Presses Universitaires Misurata, sous mention NORSUD

Migeot-Alvarado, J., « Quelle formation des maître en Europe? » Journée d'étude : *Les politiques de développement éducatives en Europe*, 2011 [en ligne]

Thèses universitaires

Benjailel. A, 1986, *L'enseignement du français en Libye : situation actuelle et perspective pour l'avenir* , thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.

Nissabouri, A. , *Le français tel qu'on le prononce à Casablanca : reflet des tendances actuelles de l'arabe marocain sur la prononciation du français*. Université Rennes 2. Thèse soutenue en 1994

Sagar, H., *Méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE en Libye*, Académie des Hautes Etudes de Janzour/Tripoli, Mémoire soutenu en 2007

Saifelnaser, B.. *Les Relations franco-libyennes*. Science politique. Université d'Auvergne-Clermont-Ferrand I. Thèse de doctorat soutenue en 2008.

Taghrid, B.. L'influence de la langue arabe sur le français des arabophones migrants. Linguistique. Mémoire de Master 2, Université de Rennes II. 2015

Documents législatifs

Bulletin officiel n° 6 du 25 août 2005, hors-série, Programme des collèges Langues vivantes étrangères

Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009. Ministère de l'Éducation nationale Langues vivantes étrangères

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques

Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009, Ministère de l'Éducation nationale Langues vivantes étrangères

Sitographie

CECRL : https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl

Christian Puren : www.christianpuren.com

CNDP : www.cndp.fr

L'aménagement linguistique dans le monde URL : www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/libye.htm

Le site Office Québécois de la langue française : URL : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca

Site officiel Education : URL : http://www.education.gouv.fr

Liste de tableaux :

Tableau 1 : Iinterférences phonétiques entre l'arabe et le français -les consonnes de l'alphabet arabe

Tableau 2 : Programme du département de la langue française à Sabratah concernant le cursus des études en FLE en 4 années

Tableau 3 : le corpus des Manuels de FLE qui ont été utilisés ou qui sont maintenant utilisés par les enseignants libyens

Tableau 4 : Maitrise du système phonologique (CECRL)

Tableau 5 : comparatif des systèmes consonantiques arabe / français

Tableau 6 : Système de transcription

Liste de figures :

Figure 1 : Illustrations des relations entre les divers composants du système cognitif

Figure 2 : collections de manuels de FLE

Figure 3 : L'extrait du célèbre questionnaire de l'écrivain Marcel Proust

Figure 4 : les trois courants de l'apprentissage

Figure 5 : Les théories de l'apprentissage

Figure 6 : Modèle d'analyse des dispositifs hybrides de formation : les variables retenues et leurs interactions

Figure 7 : Articulation des sons [p] / [b]

Figure 8 : Articulation des sons [k] / [g]

Liste des annexes :

Annexe 1 : Questionnaire l'utilisation des TICE destiné aux étudiants de l'université Zawia - département FLE (Sabratha-Libye).

Annexe 2 : Questionnaire l'utilisation des TICE destiné aux enseignants de l'université Zawia - département FLE (Sabratha-Libye).

Annexe 3 : les réponses du questionnaire sur l'utilisation des TICE destiné aux étudiants de l'université Zawia - département FLE (Sabratha-Libye).

Annexe 4 : les réponses du questionnaire sur l'utilisation des TICE destiné aux enseignants de l'université Zawia - département FLE (Sabratha-Libye).

Annexe 5 : Padlet pédagogique d'enseignement du FLE pour les étudiants Libyens en Licence FLE.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire l'utilisation des TICE destiné aux étudiants de l'université Zawia - département FLE (Sabratha-Libye)

Dans le cadre de la préparation d'une thèse intitulée Intégrer *Les TICE à ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage du FLE en vue de développer les compétences Communicatives des étudiants*, je cherche des enseignants en FLE (Faculté des lettres) susceptibles de remplir mon questionnaire en ligne. IL s'agit d'un questionnaire d'analyse des besoins en TICE et leur intégration dans l'enseignement du FLE.

Je vous remercie pour votre collaboration qui contribue à l'enrichissement de cette étude toute en remplissant le questionnaire suivant :

Obligatoire

I Renseignements généraux

1. Année de naissance

2. Sexe

Une seule réponse possible.

Masculin

Féminin

3. Nationalité

4. Niveau d'études en cours

Bac

Bac+2

Bac+3

Bac+4

Autre

5. Dernier diplôme obtenu

6. Disposez-vous d'un ordinateur personnel équipé d'une connexion internet ?

Oui

Non

7. Comment vous situez-vous par rapport à l'utilisation des outils informatiques ?

Débutant.

Utilisateur occasionnel.

Utilisateur fréquent.

8. Quel usage avez-vous principalement d'internet ? (plusieurs réponses sont possibles)

Courrier électronique

Visualiser des vidéos

Les blogs

Les forums de discussions

Les jeux en ligne

Les sites d'information

Les recherches documentaires

Les réseaux sociaux

Les visioconférences

Autre :

9. Vous arrive-t-il de télécharger des documents sur internet ?

Oui

Non

10. Utilisez-vous des documents trouvés sur l'internet ?

Oui

Non

11. Possédez-vous un compte d'utilisateur sur facebook. Twitter, autres ?

12. Pensez-vous que i 'utilisation d'internet et en particulier des réseaux sociaux, peut jouer un rôle positif sur vos études ?

Oui

Non

Autre

13. Possédez-vous un smartphone ?

Oui

Non

Autre

14. Si oui, quel usage en faites-vous ? (plusieurs réponses sont possibles)

Envoyer des sms

Passer des appels

Naviguer sur internet (messagerie, web…)

M'indiquer l'heure.

Prendre des photos.

Ecouter de la musique

Autre.

15. Sur l'échelle suivante, 1 représente une dépendance très faible au smartphone et 10 représente une dépendance très forte. Où pensez-vous vous situer ?

Dépendance très forte 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 dépendance très forte

16. Est-ce que vous pouvez accéder à internet dans votre Université ?

Oui

Non

17. Si non, pour quelle raison ?

Pas d'internet

Pas de connexion wifi.

Pas assez d'ordinateurs.

Ordinateur en panne.

18. Si votre faculté ne dispose pas aujourd'hui d'internet, pensez-vous qu'il serait utile de l'avoir

Oui

Non

Indiffèrent

19. Fréquentez-vous le centre de ressources en langues (RLC)

20. Si oui, combien de temps y passez-vous par semaine ?

1h

1h à 2h

2h à 3h

+de 3h

21. Utilisez-vous internet pour compléter les compétences enseignées en classe ?

Oui

Non

22. Si oui, quelles sont ces compétences ? (plusieurs réponses sont possibles

Compréhension orale

Compréhension écrite

Production orale

Production écrite

Phonétique

Grammaire

Autre :

23. Comment estimez-vous votre niveau de maitrise des outils informatiques ?

Très faible Faible fort très fort

24. Utilisez-vous l'ordinateur pour vous aider dans vos devoirs ?

Oui

Non

25. Si oui, pour quelles utilisations ? (plusieurs réponses sont possibles

Lire, réviser les cours

Préparer des exposés

Faire des exercices d'entrainement

Corriger des exercices

Discuter avec vos camarades de classe

Echanger avec vos professeurs

Faire des recherches d'informations en ligne

Consulter les dictionnaires en ligne

26. Quand vous utilisez votre ordinateur pour vos devoirs, quelles(matière(s) en particulier cela concerne-t-il ? (plusieurs réponses sont possibles)

Compréhension orale

Compréhension écrite

Production orale

Production écrite

Phonétique

Grammaire

27. Vous arrive-t-il de vous inspirer de documents trouvés sur internet lors de vos

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Productions orale				
Productions écrite				

28. En cours de langue, vos enseignants utilisent-t-ils TICE ?

A chaque cours

Régulièrement mais pas à chaque cours

Occasionnellement

Très rarement

29. Si oui, quels outils utilisent-ils ?

Un vidéoprojecteur

Un lecteur CD ou DVD

Des outils de visioconférence

Un tableau blanc interactif

Un forum

Un blog

Autres

30. Quels types de difficultés rencontrez-vous pour votre apprentissage avec les nouvelles technologies ? (plusieurs réponses sont possibles

Manque de temps

Manque de maitrise de l'outil informatique

Pas de plateformes liées au cours

Manque de moyen d'accès au réseau

31 Vous semblerait-il important que vos enseignants utilisent d'avantage les TICE en classe ?

Oui

Non

32. Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants ? :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les TICE favorisent l'apprentissage des langues				
Les TICE permettent de travailler en équipe				
Les permettent de travailler à son rythme				
Les TICE favorisent l'autonomie				
Les permettent de vous faire travailler d'avantage				
Les TICE peuvent modifier le rapport enseignant étudiant (rapport				

individualisé)				
Les TICE sont une perte de temps				
Les salles d'informatiques ne sont pas assez équipées				
Sans une aide humaine où matérielle, l'utilisation des TICE n'est pas possible				

Annexe 2 : Questionnaire l'utilisation des TICE destiné aux enseignants de l'université Zawia - département FLE (Sabratha-Libye)

Dans le cadre de la préparation d'une thèse intitulé *Intégrer les TICE à ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage du FLE en vue de développer les compétences communicatives des étudiants libyens*, je cherche des enseignants en FLE (Faculté des lettres (Sabratha-Libye) susceptibles de remplir mon questionnaire en ligne. Il s'agit d'un questionnaire d'analyse des besoins en TICE et leur intégration dans l'enseignement du FLE.

Je vous remercie pour votre collaboration qui contribue à l'enrichissement de cette étude toute en remplissant le questionnaire suivant :

I Renseignements généraux

1. Année de naissance

2. Sexe

   Masculin

   Féminin

3. Nationalité

4. Niveau d'études

   Bac+4

   Bac+5

   Bac+8

   Autre

5. Dernier diplôme obtenu

_____

6. Quelle(s) matière(e) enseignez-vous ?

_____

II- Utilisation personnelle des TICE

7. Avez-vous ordinateur personnel ? Une seule réponse possible.

   Oui

   Non

8. Si oui, votre ordinateur est-il relié à internet ? Une seule réponse possible.

Oui

Non

9. Comment vous situez vous par rapport à l'utilisation des outils informatiques ? Une seule réponse possible.

Débutant

Utilisateur occasionnel

Utilisateur fréquent

10. Quels logiciels utilisez-vous régulièrement hors de la classe ? (Plusieurs réponses sont possibles)

Traitement de texte

Base de données

Navigateur internet

Dessin et retouche d'images

Autre

11. Utilisez-vous des documents trouvés sur internet ? Une seule réponse possible.

Oui

Non

III Utilisation des TICE en classe

12. Connaissez-vous la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement ? Une seule réponse possible

Oui

Non

13. Si oui utilisez-vous les TICE avec vos étudiants ? Une seule réponse possible.

Oui

Non

14. Si oui, à quelle fréquence utilisez-vous des TICE en classe ? Une seule réponse possible.

A chaque cours

Régulièrement mais pas chaque cours

Occasionnellement

Très rarement

15. En quels lieux utilisez-vous les TICE en classe ? Une seule réponse possible.

En salle multimédia avec toute la classe

En salle multimédia avec partie de la classe

En salle avec un écran de visualisation collective

Autre

16. Quels types d'utilisation faite-vous en classe ? (Plusieurs réponses sont possibles)

Cours

Exercices d'entrainement

Correction d'exercices

Travaux dirigés (TD)

Discussions et aide individualisées

Recherche d'information

Consultation de dictionnaires, d'encyclopédies

Evaluation, QCM

Autre :

17. Quels logiciels utilisez-vous en classe ? (Plusieurs réponses sont possibles)

Logiciels de traitement de texte

Logiciels de création de contenu

Logiciels pour soutenir les interactions

Logiciels pour l'encadrement individuel des étudiants

Logiciels pour l'évaluation des apprentissages

Encyclopédies

Outils de diffusion

Autre :

VI- Les freins et difficultés à l'intégration pédagogique des TICE en classe.

18. Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants. Une seule réponse possible par ligne.

19. Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Il n'y a pas suffisamment de matériel dans votre département				
L'utilisation des TICE est une perte de temps				
Les classes sont trop chargées pour utiliser les TICE				
L'utilité des TICE pour l'enseignement n'est pas démontrée				
L'utilisation des TICE demande beaucoup temps				

de préparation				
L'utilisation des TICE nécessite une formation				
L'offre de formation aux TICE sur mon lieu de travail est suffisante				
Les salles d'informatiques ne sont pas assez équipées				
J'ai besoin d'une aide humaine ou technique pour l'utilisation des TICE en classe				
Un travail en équipe favorise l'utilisation des TICE				
Les TICE permettent une meilleure motivation des étudiants				

V- La formation continue et stage.

20. Avez-vous suivi des formations sur un thème en relation avec les TICE ? Une seule réponse possible

Oui

Non

21. Si oui, précisez combien de formations et l'année de la dernière ?

22. Seriez-vous intéressé(e) par une formation sur l'exploitation pédagogique des TICE en classe ?

Oui

Non

22. Si oui, dans quelle (s) compétence (s) ? (Plusieurs réponses sont possibles)

Utilisation de logiciels pédagogiques

Création de contenu avec chaine éditoriale (Hotpotatoes, scenari Opale…)

Création de scénario pédagogique

Création un environnement d'apprentissage en ligne (Moodle,MOOC ,blogs)

Création des espaces de cours en ligne

Utilisation des outils de visioconférence

Autre

Annexe 3 : les réponses du questionnaire sur l'utilisation des TICE destiné aux étudiants de l'université Zawia - département FLE (Sabratha-Libye)

	Année de naissance سنة الميلاد	Sexe الجنس	Nationalité	Niveau d'études en cours: المستوى الدراسي الحالي	Dernier diplôme obtenu آخر دبلوم لك	Disposez-vous d'un ordinateur personnel équipé d'une connexion Internet?	Comment vous situez vous par rapport à l'utilisation des outils informatiques?
1	2-3-1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
2	20-5-1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Non لا	Débutant مبتدئ
3	5-7-1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
4	12-7-1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
5	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
6	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
7	1991	Féminin أنثى	libyenne	Bac+4 سنوات اربعة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
8	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
9	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
10	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
11	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
12	1993	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
13	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Non لا	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
14	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
15	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Non لا	Débutant مبتدئ
16	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
17	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
18	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
19	1993	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
20	1996	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
21	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Non لا	Débutant مبتدئ
22	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	bac calaureat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
23	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
24	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	bac calaureat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
25	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
26	1995	Masculin ذكر	libyen	Bac سنة أولى	Baccaloréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
27	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Non لا	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
28	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+4 سنوات اربعة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
29	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
30	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
31	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
32	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	bac calaureat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
33	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
34	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	bac calaureat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
35	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
36	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	bac calaureat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
37	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
38	1993	Féminin أنثى	libyenne	Bac+4 سنوات اربعة	bac calaureat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر
39	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
40	1993	Féminin أنثى	libyenne	Bac+4 سنوات اربعة	bac calaureat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
41	1993	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
42	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
43	1993	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
44	1993	Féminin أنثى	libyenne	Bac+4 سنوات اربعة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
45	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Débutant مبتدئ
46	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات ثانية	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel مستخدم اعتراضي
47	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات ثلاثة	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent مستخدم متكرر

	Année de naissance سنة الميلاد	Sexe الجنس	Nationalité	Niveau d'études en cours: المستوى الدراسي الحالي	Dernier diplôme obtenu آخر دبلوم لك	Disposez-vous d'un ordinateur personnel équipé d'une connexion Internet?	Comment vous situez vous par rapport à l'utilisation des outils informatiques?
48	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
49	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
50	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
51	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
52	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
53	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
54	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
55	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
56	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
57	1994	Féminin أنثى	libyenne	Bac+3 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
58	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
59	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
60	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
61	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
62	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
63	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
64	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
65	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
66	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
67	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
68	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
69	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
70	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
71	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
72	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
73	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
74	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
75	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
76	1996	Féminin أنثى	libyenne	Bac سنة أولى	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur occasionnel. مستخدم اعتراضي
77	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
78	1995	Féminin أنثى	libyenne	Bac+2 سنوات	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
79	1996	Féminin أنثى	libyenne	Bac سنة أولى	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
80	1996	Féminin أنثى	libyenne	Bac سنة أولى	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
81	1996	Féminin أنثى	libyenne	Bac سنة أولى	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر
82	1996	Féminin أنثى	libyenne	Bac سنة أولى	Baccalauréat	Oui نعم	Utilisateur fréquent. مستخدم متكرر

	Quel usage avez-vous principalement d'Internet? (Plusieurs réponses sont possibles)
1	Les forums de discutions.منتديات الدردشة
2	Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
3	Les blogs.المدونات
4	Les jeux en ligne.الالعاب, Les sites d'information.المواقع الاخباريه, Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
5	Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
6	Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les jeux en ligne.الالعاب
7	Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
8	Les recherches documentaires.البحث الوثائقي, Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
9	Courrier électronique.بريد الكتروني, Les blogs.المدونات
10	Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'information.المواقع الاخباريه, Les recherches documentaires.البحث الوثائقي
11	Les visioconférence.نقاشات بالفيديو
12	Les sites d'information.المواقع الاخباريه
13	Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة
14	Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات
15	Les blogs.المدونات
16	Courrier électronique.بريد الكتروني
17	Les jeux en ligne.الالعاب
18	Les jeux en ligne.الالعاب, Les sites d'information.المواقع الاخباريه, Les recherches documentaires.البحث الوثائقي, Les réseaux sociaux.تواصل الاجتماعي
19	Les forums de discutions.منتديات الدردشة
20	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les jeux en ligne.الالعاب, Les sites d'information.المواقع الاخباريه, Les rech
21	Les jeux en ligne.الالعاب
22	Courrier électronique.بريد الكتروني, Les sites d'information.المواقع الاخباريه
23	Les forums de discutions.منتديات الدردشة
24	Les forums de discutions.منتديات الدردشة
25	Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les sites d'information.المواقع الاخباريه, Les recherches documentaires.البحث الوثائقي, Les réseaux sociaux.ي
26	Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les jeux en ligne.الالعاب, Les réseaux sociaux.اقع التواصل الاجتماعي
27	Les jeux en ligne.الالعاب, Les sites d'information.المواقع الاخباريه, Les recherches documentaires.البحث الوثائقي, Les réseaux sociaux.تواصل الاجتماعي
28	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات
29	Les jeux en ligne.الالعاب, Les recherches documentaires.البحث الوثائقي, Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
30	Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les jeux en ligne.الالعاب, Les sites d'information.المواقع الاخباريه
31	Les jeux en ligne.الالعاب
32	Les blogs.المدونات
33	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'information.الاخباريه
34	Courrier électronique.بريد الكتروني, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les jeux en ligne.الالعاب, Les sites d'information.المواقع الاخباريه, Les v
35	Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'information.المواقع الاخباريه, Les réseaux sociaux.تماعي
36	Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
37	Les jeux en ligne.الالعاب
38	Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
39	Les sites d'information.المواقع الاخباريه
40	Les forums de discutions.منتديات الدردشة
41	Les jeux en ligne.الالعاب, Les sites d'information.المواقع الاخباريه
42	Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
43	Les forums de discutions.منتديات الدردشة
44	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les réseaux sociaux.الاجتماعي
45	Les jeux en ligne.الالعاب, Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
46	Les réseaux sociaux.مواقع التواصل الاجتماعي
47	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les recherc

	Quel usage avez-vous principalement d'Internet? (Plusieurs réponses sont possibles)
48	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
49	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
50	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
51	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les réseau
52	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
53	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
54	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
55	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
56	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
57	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
58	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
59	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
60	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
61	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les sites d'Information.المواقع الاخباريه, Les réseaux s
62	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
63	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
64	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
65	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
66	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
67	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
68	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
69	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
70	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
71	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
72	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
73	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
74	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'Information.الاخباريه
75	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
76	Courrier électronique.بريد الكتروني, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'Information.المواقع الاخباريه, Les recherches documentaire
77	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
78	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
79	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
80	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
81	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les forums de discutions.منتديات الدردشة, Les sites d'I
82	Courrier électronique.بريد الكتروني, Visualiser des vidéos.مشاهدة الفيديوهات, Les blogs.المدونات, Les sites d'Information.المواقع الاخباريه, Les réseaux s

I	Vous arrive-t-il de télécharger des documents sur internet?	Utilisez-vous des documents trouvés sur l'internet?	Possédez-vous un compte d'utilisateur sur Facebook/twetter?	Pensez-vous que l'utilisation d'internet, et en particulier des réseaux sociaux, peut jouer un rôle politi	Possédez-vous un smartphone ?
1	Oui	Non	Non	Oui	Oui
2	Non	Non	Non	Non	Oui
3	Non	Non	Non	Oui	Oui
4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
6	Non	Oui	Non	Oui	Oui
7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
9	Non	Non	Non	Non	Non
10	Non	Non	Oui	Non	Oui
11	Oui	Non	Oui	Oui	Non
12	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
13	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
14	Oui	Oui	Non	Non	Oui
15	Non	Non	Non	Oui	Non
16	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
17	Non	Oui	Non	Non	Oui
18	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
19	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
20	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
21	Non	Non	Non	Oui	Oui
22	Non	Non	Non	Oui	Oui
23	Non	Non	Non	Oui	Oui
24	Non	Non	Oui	Oui	Oui
25	Non	Oui	Non	Non	Oui
26	Non	Non	Oui	Oui	Oui
27	Oui	Non	Non	Oui	Oui
28	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
29	Non	Oui	Oui	Oui	Non
30	Non	Non	Non	Oui	Oui
31	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
32	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
33	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
34	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
35	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
36	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
37	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
38	Non	Non	Non	Oui	Oui
39	Non	Non	Non	Oui	Oui
40	Oui	Oui	Oui	Non	Non
41	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
42	Non	Oui	Oui	Non	Oui
43	Non	Non	Oui	Oui	Oui
44	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
45	Non	Non	Non	Non	Oui
46	Non	Non	Oui	Oui	Oui
47	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

	Vous arrive-t-il de télécharger des documents sur Internet?	Utilisez-vous des documents trouvés sur l'Internet?	Possédez-vous un compte d'utilisateur sur Facebook/twetter?	Pensez-vous que l'utilisation d'Internet, et en particulier des réseaux sociaux, peut jouer un rôle positif	Possédez-vous un smartphone ?
48	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
49	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
50	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
51	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
52	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
53	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
54	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
55	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
56	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
57	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
58	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
59	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
60	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
61	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
62	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
63	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
64	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
65	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
66	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
67	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
68	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
69	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
70	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
71	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
72	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
73	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
74	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
75	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
76	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
77	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
78	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
79	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
80	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
81	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non
82	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non	Oui/non

	Si Oui, Quel usage en faites-vous? (Plusieurs réponses sont possibles)
1	Passer des appels.اتصالات هاتفية
2	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Écouter de la musique سماع الموسيقى
3	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Prendre des photo. التصوير, Écouter de la musique سماع الموسيقى
4	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, M'indiquer l'h
5	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة
6	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Prendre des photo. التصوير
7	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة
8	Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت
9	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة
10	M'indiquer l'heure.لمعرفة الوقت
11	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة
12	Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, M'indiquer l'heure.لمعرفة الوقت, Prendre des photo
13	M'indiquer l'heure.لمعرفة الوقت, Prendre des photo. التصوير, Écouter de la musique سماع الموسيقى
14	Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت
15	Prendre des photo. التصوير
16	Prendre des photo. التصوير
17	Écouter de la musique سماع الموسيقى
18	Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, Écouter de la musique سماع الموسيقى
19	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت
20	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, M'indiquer l'h
21	Écouter de la musique سماع الموسيقى
22	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, M'indiquer l'heure.لمعرفة الوقت, Prendre des photo. التصوير, Écouter de la r
23	Prendre des photo. التصوير
24	Écouter de la musique سماع الموسيقى
25	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, M'indiquer l'h
26	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, Prendre des
27	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Écouter de la musique سماع الموسيقى
28	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, Prendre des
29	Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت
30	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, M'indiquer l'h
31	Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت
32	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة
33	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, Écouter de la
34	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, M'indiquer l'heure.لمعرفة الوقت, Prendre des photo. التصوير
35	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت
36	Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت
37	Écouter de la musique سماع الموسيقى
38	Prendre des photo. التصوير
39	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Écouter de la musique سماع الموسيقى
40	M'indiquer l'heure.لمعرفة الوقت
41	Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, Écouter de la musique سماع الموسيقى
42	Passer des appels.اتصالات هاتفية
43	Écouter de la musique سماع الموسيقى
44	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, Prendre des
45	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية
46	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, Prendre des
47	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار على الانترنت, Prendre des

	Si Oui, Quel usage en faites-vous? (Plusieurs réponses sont possibles)
48	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
49	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Écouter de la
50	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
51	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
52	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
53	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
54	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Écouter de la
55	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
56	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
57	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
58	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Écouter de la
59	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Écouter de la
60	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
61	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
62	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
63	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
64	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
65	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
66	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
67	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
68	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
69	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
70	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
71	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
72	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
73	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
74	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Écouter de la
75	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
76	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت
77	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
78	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
79	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
80	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Écouter de la
81	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des
82	Envoyer des SMS.ارسال رسائل قصيرة, Passer des appels.اتصالات هاتفية, Naviguer sur Internet (messagerie, web...) ابحار علي الانترنت, Prendre des

	Sur l'échelle suivante, 1 représente une dépendance très faible au smartphone et 10 représente une dépendance très	Est-ce que vous accédez à Internet dans votre faculté?	Si non, pour quelle raison?	Si votre faculté ne dispose pas aujourd'hui d'Internet, pensez-vous qu'il serait utile de l'avoir ?	Fréquentez-vous le Centre de Ressources en Langues(CRL)?	Si oui, Combien de temps y passez-vous par semaine?	Utilisez-vous Internet pour completer les compétences enseignées en classe ?
1	5	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Non/لا	2 à 3h	Oui/نعم
2	5	Non/لا	Pas de connexion wifi.فاي	Non/لا	Non/لا	1h à 2h	Oui/نعم
3	8	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Non/لا	1h	Non/لا
4	7	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
5	5	Oui/نعم	Pas assez d'ordinateurs.ب	Oui/نعم	Non/لا	1h à 2h	Oui/نعم
6	5	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Oui/نعم	1h	Oui/نعم
7	10	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Oui/نعم	1h à 2h	Oui/نعم
8	6	Oui/نعم	Pas assez d'ordinateurs.ب	Non/لا	Non/لا	1h	Oui/نعم
9	5	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Non/لا	Non/لا	1h	Oui/نعم
10	7	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h à 2h	Oui/نعم
11	4	Oui/نعم	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Non/لا	2 à 3h	Oui/نعم
12	7	Oui/نعم	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
13	8	Oui/نعم	Pas assez d'ordinateurs.ب	Non/لا	Non/لا	1h	Non/لا
14	3	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Indifférent/لا يهمني	Non/لا	1h	Oui/نعم
15	6	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Non/لا	1h à 2h	Non/لا
16	5	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Non/لا	2 à 3h	Oui/نعم
17	6	Oui/نعم	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Oui/نعم	1h	Non/لا
18	3	Non/لا	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
19	7	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h à 2h	Oui/نعم
20	10	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Oui/نعم	1h	Oui/نعم
21	5	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h à 2h	Oui/نعم
22	1	Oui/نعم	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Non/لا	Non/لا	1h	Oui/نعم
23	10	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
24	8	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h à 2h	Oui/نعم
25	9	Non/لا	Ordinateur en panne.عاطله	Oui/نعم	Non/لا	1h	Non/لا
26	7	Non/لا	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Oui/نعم	1h à 2h	Non/لا
27	4	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
28	8	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Oui/نعم	1h à 2h	Oui/نعم
29	5	Non/لا	Pas de connexion wifi.فاي	Indifférent/لا يهمني	Non/لا	1h	Oui/نعم
30	10	Non/لا	Ordinateur en panne.عاطله	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
31	7	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Indifférent/لا يهمني	Oui/نعم	1h	Oui/نعم
32	9	Non/لا	Pas de connexion wifi.فاي	Indifférent/لا يهمني	Non/لا	1h	Oui/نعم
33	8	Non/لا	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Oui/نعم	1h à 2h	Oui/نعم
34	5	Non/لا	Pas assez d'ordinateurs.ب	Oui/نعم	Non/لا	1h à 2h	Oui/نعم
35	10	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	2 à 3h	Non/لا
36	10	Oui/نعم	Pas assez d'ordinateurs.ب	Oui/نعم	Non/لا	1h	Non/لا
37	6	Oui/نعم	Ordinateur en panne.عاطله	Oui/نعم	Non/لا	2 à 3h	Oui/نعم
38	10	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
39	1	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Indifférent/لا يهمني	Non/لا	2 à 3h	Non/لا
40	7	Non/لا	Pas assez d'ordinateurs.ب	Indifférent/لا يهمني	Non/لا	1h	Oui/نعم
41	8	Oui/نعم	Pas assez d'ordinateurs.ب	Oui/نعم	Oui/نعم	1h à 2h	Oui/نعم
42	7	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Indifférent/لا يهمني	Non/لا	1h	Non/لا
43	7	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
44	5	Oui/نعم	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Indifférent/لا يهمني	Non/لا	1h	Oui/نعم
45	5	Oui/نعم	Pas de connexion wifi.فاي	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
46	7	Non/لا	Pas d'Internet.لايوجد انترنت	Oui/نعم	Non/لا	1h	Oui/نعم
47	7	Non/لا	Pas assez d'ordinateurs.ب	Oui/نعم	Non/لا	1h à 2h	Oui/نعم

	Sur l'échelle suivante, 1 représente une dépendance très faible au smartphone et 10 représentent une dépendance très	Est-ce que vous accédez à Internet dans votre faculté?	Si non, pour quelle raison?	Si votre faculté ne dispose pas aujourd'hui d'Internet, pensez-vous qu'il serait utile de l'avoir ?	Fréquentez-vous le Centre de Ressources en Langues(CRL)?	Si oui, Combien de temps y passez-vous par semaine?	Utilisez-vous Internet pour compléter les compétences enseignées en classe ?
48	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
49	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
50	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
51	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
52	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
53	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
54	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
55	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
56	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
57	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
58	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
59	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
60	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
61	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
62	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
63	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
64	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
65	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
66	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
67	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
68	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
69	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
70	7	Oui نعم	Pas d'Internet.لا يوجد انترنت	Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
71	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
72	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
73	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
74	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
75	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
76	8	Oui نعم		Oui نعم	Non لا		Non لا
77	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
78	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
79	7	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h	Oui نعم
80	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
81	8	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم
82	6	Oui نعم		Oui نعم	Oui نعم	1h à 2h	Oui نعم

	Si oui, quelles sont ces compétences? (Plusieurs réponses sont possibles)	Comment estimez-vous votre niveau de maîtrise des outils informatiques?	Utilisez-vous l'ordinateur pour vous aider dans vos devoirs?
1	Compréhension écrite استيعاب كتابي	Fort قوي	Non لا
2	Grammaire قواعد	Faible ضعيف	Non لا
3	Production orale تعبير شفوي	Très faible ضعيف جدا	Non لا
4	Compréhension orale استيعاب شفوي, Compréhension écrite استيعاب كتابي, Production orale تعبير شفوي	Très fort ممتاز	Oui نعم
5	Production orale تعبير شفوي, Production écrite تعبير كتابي	Fort قوي	Oui نعم
6	Compréhension orale استيعاب شفوي, Production écrite تعبير كتابي, Grammaire قواعد	Fort قوي	Oui نعم
7	Compréhension orale استيعاب شفوي	Très fort ممتاز	Oui نعم
8	Phonétique صوتيات	Très fort ممتاز	Oui نعم
9	Production écrite تعبير كتابي	Faible ضعيف	Non لا
10	Compréhension orale استيعاب شفوي, Production orale تعبير شفوي	Fort قوي	Oui نعم
11	Phonétique صوتيات	Fort قوي	Oui نعم
12	Compréhension orale استيعاب شفوي	Très fort ممتاز	Oui نعم
13	Phonétique صوتيات	Fort قوي	Non لا
14	Grammaire قواعد	Très fort ممتاز	Non لا
15	Compréhension orale استيعاب شفوي	Faible ضعيف	Non لا
16	Compréhension orale استيعاب شفوي	Très fort ممتاز	Oui نعم
17	Production orale تعبير شفوي	Très fort ممتاز	Oui نعم
18	Production orale تعبير شفوي	Fort قوي	Oui نعم
19	Compréhension orale استيعاب شفوي, Phonétique صوتيات	Très fort ممتاز	Oui نعم
20	Compréhension orale استيعاب شفوي, Production écrite تعبير كتابي, Phonétique صوتيات, Grammaire	Très fort ممتاز	Oui نعم
21	Phonétique صوتيات	Faible ضعيف	Oui نعم
22	Compréhension orale استيعاب شفوي, Compréhension écrite استيعاب كتابي, Phonétique صوتيات, Gra	Fort قوي	Oui نعم
23	Grammaire قواعد	Faible ضعيف	Non لا
24	Production écrite تعبير كتابي	Fort قوي	Oui نعم
25	Phonétique صوتيات	Fort قوي	Non لا
26	Compréhension orale استيعاب شفوي, Production orale تعبير شفوي, Phonétique صوتيات	Fort قوي	Oui نعم
27	Compréhension écrite استيعاب كتابي, Production écrite تعبير كتابي	Fort قوي	Oui نعم
28	Compréhension orale استيعاب شفوي	Fort قوي	Oui نعم
29	Compréhension écrite استيعاب كتابي, Grammaire قواعد	Fort قوي	Oui نعم
30	Compréhension écrite استيعاب كتابي, Grammaire قواعد	Faible ضعيف	Oui نعم
31	Production écrite تعبير كتابي	Faible ضعيف	Oui نعم
32	Compréhension orale استيعاب شفوي, Compréhension écrite استيعاب كتابي	Fort قوي	Oui نعم
33	Production orale تعبير شفوي, Production écrite تعبير كتابي, Phonétique صوتيات, Grammaire قواعد	Fort قوي	Non لا
34	Compréhension écrite استيعاب كتابي, Production orale تعبير شفوي, Production écrite تعبير كتابي	Faible ضعيف	Oui نعم
35	Compréhension orale استيعاب شفوي, Production orale تعبير شفوي	Fort قوي	Oui نعم
36	Compréhension orale استيعاب شفوي	Très fort ممتاز	Oui نعم
37	Compréhension orale استيعاب شفوي	Fort قوي	Oui نعم
38	Grammaire قواعد	Fort قوي	Non لا
39	Production orale تعبير شفوي, Production écrite تعبير كتابي	Très fort ممتاز	Oui نعم
40	Compréhension orale استيعاب شفوي	Très faible ضعيف جدا	Oui نعم
41	Compréhension orale استيعاب شفوي, Compréhension écrite استيعاب كتابي	Très fort ممتاز	Oui نعم
42	Grammaire قواعد	Très faible ضعيف جدا	Oui نعم
43	Compréhension orale استيعاب شفوي	Fort قوي	Oui نعم
44	Compréhension orale استيعاب شفوي, Production orale تعبير شفوي, Phonétique صوتيات	Fort قوي	Oui نعم
45	Compréhension orale استيعاب شفوي, Production orale تعبير شفوي	Fort قوي	Oui نعم
46	Grammaire قواعد	Fort قوي	Oui نعم
47	Compréhension orale استيعاب شفوي, Production écrite تعبير كتابي	Faible ضعيف	Oui نعم

	Si oui, quelles sont ces compétences? (Plusieurs réponses sont possibles)	Comment estimez-vous votre niveau de maîtrise des outils informatiques?	Utilisez-vous l'ordinateur pour vous aider dans vos devoirs?
48	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
49	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
50	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
51	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
52	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
53	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
54	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
55	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
56	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
57	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
58	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
59	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
60	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
61	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
62	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
63	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
64	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
65	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
66	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
67	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
68	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
69	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
70	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
71	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
72	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
73	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production oraleتعبير شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
74	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production oraleتعبير شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
75	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
76		Faibleضعيف	Oui نعم
77	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
78	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
79	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
80	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Faibleضعيف	Oui نعم
81	Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم
82	Compréhension oraleاستيعاب شفوي, Production écriteتعبير كتابي	Fortقوي	Oui نعم

	Si oui, pour quelles utilisations? (Plusieurs réponses sont possibles)
1	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Echanger avec vos professeursالتواصل مع الاساتذة
2	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس
3	Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
4	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en ligneام القاموس
5	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en ligneام القاموس
6	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Discuter avec vos camarades de classeالنقاش مع زملائك, Faire des recherches d'Informations en ligne
7	Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات
8	Discuter avec vos camarades de classeالنقاش مع زملائك, Echanger avec vos professeursالتواصل مع الاساتذة, Faire des recherches d'Informations
9	Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
10	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en ligneام القاموس
11	Discuter avec vos camarades de classeالنقاش مع زملائك
12	Préparer des exposésالتحضير للشفوي
13	Corriger des exercicesتصحيح التمارين, Discuter avec vos camarades de classeالنقاش مع زملائك
14	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس
15	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس
16	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس
17	Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات
18	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Echanger avec vos professeursالتواصل مع الاساتذة, Faire des recherches d'Informations en ligneعن المعلومات
19	Préparer des exposésالتحضير للشفوي
20	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des exercices d'entraînementتمارين تدريبية, Corriger des exe
21	Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
22	Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
23	Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
24	Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات
25	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
26	Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
27	Faire des exercices d'entraînementتمارين تدريبية, Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en li
28	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des exercices d'entraînementتمارين تدريبية, Corriger des exe
29	Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
30	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Discuter avec vos camarades de classeالنقاش مع زملائك
31	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
32	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en ligneام القاموس
33	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des exercices d'entraînementتمارين تدريبية, Corriger des exe
34	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Faire des exercices d'entraînementتمارين تدريبية, Discuter avec vos camarades de classeالنقاش مع زملائك
35	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Corriger des exercicesتصحيح التمارين, Echanger avec vos professeursالتواصل مع الاساتذة, Faire des recherche
36	Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
37	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات
38	Préparer des exposésالتحضير للشفوي
39	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en ligneام القاموس
40	Préparer des exposésالتحضير للشفوي
41	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Corriger des exercicesتصحيح التمارين
42	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس
43	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Préparer des exposésالتحضير للشفوي
44	Lire, réviser les coursقراءة ومراجعة الدروس, Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des recherches d'Informations en ligneالبحث عن المعلومات, C
45	Faire des exercices d'entraînementتمارين تدريبية, Discuter avec vos camarades de classeالنقاش مع زملائك, Faire des recherches d'Informations e
46	Corriger des exercicesتصحيح التمارين
47	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس

	Si oui, pour quelles utilisations? (Plusieurs réponses sont possibles)
48	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
49	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
50	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
51	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
52	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
53	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
54	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
55	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
56	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
57	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
58	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
59	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
60	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
61	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
62	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
63	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
64	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
65	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
66	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
67	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
68	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
69	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
70	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
71	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
72	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
73	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
74	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
75	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
76	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Faire des recherches d'informations en ligneالبحث عن المعلومات, Consulter le dictionnaires en ligneام القاموس
77	Préparer des exposésالتحضير للشفوي
78	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
79	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
80	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
81	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس
82	Préparer des exposésالتحضير للشفوي, Consulter le dictionnaires en ligneاستخدام القاموس

	Quand vous vous servez	Vous arrive-t-il de vous l	Vous arrive-t-il de vous l	En cours de langue, vos
1	Production oraleتعبير شفوي,	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
2	Production oraleتعبير شفوي	Toujoursدائما	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
3	Phonétiqueصوتيات	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
4	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
5	Production écriteتعبير كتابي	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
6	Compréhension oraleشفوي	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Occasionnellementأحيانا
7	Production oraleتعبير شفوي	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
8	Phonétiqueصوتيات	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
9	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
10	Grammaireقواعد	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
11	Phonétiqueصوتيات	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Occasionnellementأحيانا
12	Compréhension oraleشفوي	Toujoursدائما	Toujoursدائما	Très rarementنادرا
13	Phonétiqueصوتيات	Souventأحيانا	Jamaisاطلاقا	Très rarementنادرا
14	Phonétiqueصوتيات	Jamaisاطلاقا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
15	Grammaireقواعد	Toujoursدائما	Jamaisاطلاقا	Très rarementنادرا
16	Production écriteتعبير كتابي	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
17	Production écriteتعبير كتابي	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
18	Production oraleتعبير شفوي	Souventأحيانا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
19	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Occasionnellementأحيانا
20	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Rarementنادرا	Régulièrement mais pas à
21	Production oraleتعبير شفوي	Rarementنادرا	Jamaisاطلاقا	Régulièrement mais pas à
22	Compréhension écriteكتابي	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Occasionnellementأحيانا
23	Phonétiqueصوتيات	Jamaisاطلاقا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
24	Compréhension oraleشفوي	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Occasionnellementأحيانا
25	Phonétiqueصوتيات	Souventأحيانا	Rarementنادرا	A chaque coursفي كل حصة
26	Compréhension oraleشفوي	Jamaisاطلاقا	Jamaisاطلاقا	Occasionnellementأحيانا
27	Production écriteتعبير كتابي	Souventأحيانا	Toujoursدائما	Occasionnellementأحيانا
28	Compréhension oraleشفوي	Rarementنادرا	Jamaisاطلاقا	Très rarementنادرا
29	Phonétiqueصوتيات, Gramm	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Occasionnellementأحيانا
30	Production écriteتعبير كتابي,	Jamaisاطلاقا	Rarementنادرا	Occasionnellementأحيانا
31	Compréhension oraleشفوي	Rarementنادرا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
32	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
33	Grammaireقواعد	Souventأحيانا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
34	Compréhension écriteكتابي	Souventأحيانا	Toujoursدائما	Très rarementنادرا
35	Compréhension écriteكتابي	Souventأحيانا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
36	Production écriteتعبير كتابي	Souventأحيانا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
37	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Toujoursدائما	Très rarementنادرا
38	Grammaireقواعد	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا
39	Compréhension oraleشفوي	Toujoursدائما	Souventأحيانا	Régulièrement mais pas à
40	Compréhension oraleشفوي	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Occasionnellementأحيانا
41	Compréhension oraleشفوي	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Régulièrement mais pas à
42	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
43	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Jamaisاطلاقا	Très rarementنادرا
44	Compréhension oraleشفوي	Souventأحيانا	Rarementنادرا	Très rarementنادرا
45	Production oraleتعبير شفوي,	Rarementنادرا	Rarementنادرا	Occasionnellementأحيانا
46	Production oraleتعبير شفوي,	Jamaisاطلاقا	Rarementنادرا	Occasionnellementأحيانا
47	Production écriteتعبير كتابي	Rarementنادرا	Souventأحيانا	Très rarementنادرا

	Quand vous vous servez	Vous arrive-t-il de vous	Vous arrive-t-il de vous	En cours de langue, vos
48	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
49	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
50	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
51	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
52	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
53	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
54	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
55	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
56	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
57	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
58	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
59	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
60	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
61	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
62	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
63	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
64	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
65	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
66	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
67	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
68	Compréhension orale تعبير شفوي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
69	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
70	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
71	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
72	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
73	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
74	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
75	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Occasionnellement أحيانا
76	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Occasionnellement أحيانا
77	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
78	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
79	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
80	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
81	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر
82	Production écrite تعبير كتابي	Rarement نادر	Souvent أحيانا	Très rarement نادر

	Si oui, quels outils utilis	Quels types de difficulté	Vous semblerait -il important que vos enseignants utilisent davantage les TICE en classe?	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE favorisent l'apprentissage des langues.تقنية المعلومات تعزز تعليم اللغة]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE permettent de travailler en équipe.تقنية المعلومات تسمح بالعمل الجماعي]
1	Des outils de visioconfére	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
2	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Plutôt pas d'accord غير متفق الى حد ما
3	Des outils de visioconfére	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Plutôt pas d'accord غير متفق الى حد ما
4	Un forum منتدى	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
5	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
6	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de maîtrise de l'o	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
7	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
8	Un tableau Blanc Interacti	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
9	Un blog مدونة	Manque de maîtrise de l'o	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
10	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
11	Un forum منتدى	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Plutôt pas d'accord الى حد ما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
12	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
13	Des outils de visioconfére	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Pas du tout d'accord غير متفق اطلاقا
14	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
15	Un blog مدونة	Manque de moyen d'acce	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
16	Un vidéoprojecteur	Manque de maîtrise de l'o	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Tout à fait d'accord متفق تماما
17	Un blog مدونة	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Pas du tout d'accord ل اطلاقا	Tout à fait d'accord متفق تماما
18	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
19	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de moyen d'acce	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
20	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
21	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
22	Un vidéoprojecteur	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Pas du tout d'accord ل اطلاقا	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
23	Un blog مدونة	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Tout à fait d'accord متفق تماما
24	Des outils de visioconfére	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
25	Des outils de visioconfére	Manque de maîtrise de l'o	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
26	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de moyen d'acce	Oui نعم	Plutôt pas d'accord الى حد ما	Plutôt pas d'accord غير متفق الى حد ما
27	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de temps قلة الوقت	Non لا	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
28	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de moyen d'acce	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
29	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
30	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Tout à fait d'accord متفق تماما
31	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
32	Un vidéoprojecteur	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Plutôt pas d'accord غير متفق الى حد ما
33	Un blog مدونة	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
34	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de maîtrise de l'o	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
35	Un tableau Blanc Interacti	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
36	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Non لا	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
37	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de moyen d'acce	Non لا	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Tout à fait d'accord متفق تماما
38	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Tout à fait d'accord متفق تماما
39	Des outils de visioconfére	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
40	Des outils de visioconfére	Manque de maîtrise de l'o	Oui نعم	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
41	Un tableau Blanc Interacti	Manque de temps قلة الوقت	Non لا	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt pas d'accord غير متفق الى حد ما
42	Un blog مدونة	Pas de plateformes liées a	Non لا	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Plutôt pas d'accord غير متفق الى حد ما
43	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
44	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Non لا	Plutôt d'accord متفق الى حد ما	Tout à fait d'accord متفق تماما
45	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de temps قلة الوقت	Oui نعم	Plutôt pas d'accord الى حد ما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
46	Un lecteur CD ou DVD دي	Manque de moyen d'acce	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما
47	Un lecteur CD ou DVD دي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accord متفق تماما	Plutôt d'accord متفق الى حد ما

	Si oui, quels outils utilis	Quels types de difficulté	Vous semblerait -il Important que vos enseignants utilisent davantage les TICE en classe?	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE favorisent l'apprentissage des langues.تقنية المعلومات تعزز تعليم اللغة]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE permettent de travailler en équipe.تقنية المعلومات تسمح بالعمل الجماعي]
48	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
49	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
50	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
51	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
52	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
53	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
54	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
55	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
56	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
57	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
58	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
59	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
60	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
61	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
62	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
63	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
64	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
65	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
66	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
67	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
68	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
69	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
70	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordتفق تماما
71	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
72	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
73	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
74	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
75	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
76	Un lecteur CD ou DVDدي	Manque de maîtrise de l'o	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
77	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
78	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
79	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
80	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
81	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
82	Un lecteur CD ou DVDدي	Pas de plateformes liées a	Oui نعم	Tout à fait d'accordتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما

	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE permettent de travailler à son rythme.تسمح بالعمل على وتيرتي]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [LesTICE favorisent l'autonomie.تعزز الاعتماد على النفس]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE permettent de vous faire travailler يشجع على العمل والدراسة davantage.]
1	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
2	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
3	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
4	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
5	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
6	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
7	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
8	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
9	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
10	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
11	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
12	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
13	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
14	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
15	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
16	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
17	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
18	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
19	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
20	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
21	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
22	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
23	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
24	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
25	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
26	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
27	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
28	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
29	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
30	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
31	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
32	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
33	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
34	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
35	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
36	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
37	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
38	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
39	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
40	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
41	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
42	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
43	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
44	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
45	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
46	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
47	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما

	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE permettent de travailler à son rythme.تسمح بالعمل علي وتيرتي]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [LesTICE favorisent l'autonomie.تعزز الاعتماد علي النفس]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE permettent de vous faire travailler يشجع علي العمل والدراسة davantage.]
48	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
49	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
50	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
51	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
52	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
53	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
54	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
55	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
56	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
57	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
58	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
59	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
60	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
61	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
62	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
63	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
64	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
65	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
66	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
67	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
68	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
69	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
70	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
71	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
72	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
73	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
74	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
75	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
76	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
77	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
78	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
79	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
80	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
81	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
82	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما

	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE peuvent modifier le rapport enseignant/étudiant (rapport individualisé).تطوير العلاقة بين الاستاذ والطالب]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE sont une perte de temps.مضيعة للوقت]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les salles informatiques ne sont pas assez équipées.المعامل ليست مجهزة]
1	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
2	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
3	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
4	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
5	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
6	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
7	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
8	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
9	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
10	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
11	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
12	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
13	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
14	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
15	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
16	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
17	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
18	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
19	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
20	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما
21	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما
22	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما
23	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
24	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
25	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
26	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
27	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
28	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
29	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
30	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما
31	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
32	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
33	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
34	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
35	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
36	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
37	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما
38	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
39	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما
40	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
41	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
42	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
43	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما
44	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما
45	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
46	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما
47	Plutôt d'accordمتفق الي حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الي حد ما

	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE peuvent modifier le rapport enseignant/étudiant (rapport individualisé).تطوير العلاقة بين الاستاذ والطالب]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les TICE sont une perte de temps.مضيعة للوقت]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Les salles informatiques ne sont pas assez équipées.المعامل ليست مجهزة]
48	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
49	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
50	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
51	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
52	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
53	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
54	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
55	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
56	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
57	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
58	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
59	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
60	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
61	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
62	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
63	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
64	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
65	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
66	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
67	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
68	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
69	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
70	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
71	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
72	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
73	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
74	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
75	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
76	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
77	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
78	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
79	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
80	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
81	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
82	Tout à fait d'accordمتفق تماما	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما

	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Sans une aide humaine ou matérielle, l'utilisation des TICE n'est pas possible. بدون دعم بشري ومادي، استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم مستحيلة]
1	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
2	Tout à fait d'accordمتفق تماما
3	Tout à fait d'accordمتفق تماما
4	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
5	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
6	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
7	Tout à fait d'accordمتفق تماما
8	Tout à fait d'accordمتفق تماما
9	Tout à fait d'accordمتفق تماما
10	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
11	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
12	Tout à fait d'accordمتفق تماما
13	Tout à fait d'accordمتفق تماما
14	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
15	Tout à fait d'accordمتفق تماما
16	Tout à fait d'accordمتفق تماما
17	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
18	Tout à fait d'accordمتفق تماما
19	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
20	Tout à fait d'accordمتفق تماما
21	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
22	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
23	Tout à fait d'accordمتفق تماما
24	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
25	Tout à fait d'accordمتفق تماما
26	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
27	Tout à fait d'accordمتفق تماما
28	Tout à fait d'accordمتفق تماما
29	Tout à fait d'accordمتفق تماما
30	Tout à fait d'accordمتفق تماما
31	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
32	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
33	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
34	Tout à fait d'accordمتفق تماما
35	Tout à fait d'accordمتفق تماما
36	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
37	Pas du tout d'accordغير متفق اطلاقا
38	Tout à fait d'accordمتفق تماما
39	Plutôt pas d'accordغير متفق الى حد ما
40	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
41	Tout à fait d'accordمتفق تماما
42	Tout à fait d'accordمتفق تماما
43	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
44	Tout à fait d'accordمتفق تماما
45	Tout à fait d'accordمتفق تماما
46	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
47	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما

	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants : [Sans une aide humaine où matérielle, l'utilisation des TICE n'est pas possible. بدون دعم بشري ومادي, استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم مستحيلة]
48	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
49	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
50	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
51	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
52	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
53	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
54	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
55	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
56	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
57	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
58	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
59	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
60	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
61	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
62	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
63	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
64	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
65	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
66	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
67	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
68	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
69	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
70	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
71	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
72	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
73	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
74	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
75	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
76	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
77	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
78	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
79	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
80	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
81	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما
82	Plutôt d'accordمتفق الى حد ما

Annexe 4 : les réponses du questionnaire sur l'utilisation des TICE destiné aux enseignants de l'université Zawia - département FLE (Sabratha-Libye)

	Année de naissance	Sexe	Nationalité	Niveau d'études	Dernier diplôme obtenu
1	1985	Masculin	libyen	Bac+5	M2 FLE/FLS
2	1974	Masculin	Libyenne	Bac+5	Master 2 FLE
3	1964	Masculin	Libyenne	Doctorant	M2
4	1981	Masculin	LIBYENNE	Bac+5	Master 2
5	1982	Masculin	LIBYENNE	Bac+5	MASTER 2 FLE
6	1961	Masculin	libyenne	Bac+8	Doctorat
7	1985	Masculin	libyenne	Bac+5	Master FLE
8	1972	Féminin	libyenne	Bac+5	Master FLE

	Qelle(s) matière(s) enseignez-vous	Avez-vous un ordinateur personnel?	Si oui, votre ordinateur est-il relié à Internet ?	Comment vous situez vous par rapport à l'utilisation des outils informatiques ?
1	Compréhention/Production orales	Oui	Oui	Utilisateur occasionnel
2	Cours intensifs	Oui	Oui	Utilisateur fréquent
3	Grammaire, compréhension et expression écrite - orale	Oui	Oui	Utilisateur fréquent
4	Français général, grammaire, expression écrite	Oui	Oui	Utilisateur fréquent
5	Grammaire, compréhension et expression écrite/orale	Oui	Oui	Utilisateur occasionnel
6	Français général	Oui	Oui	Débutant
7	Compréhention et production orales	Oui	Oui	Utilisateur fréquent
8	le français général	Oui	Oui	Débutant

	Quels logiciels utilisez-vous régulièrement hors de la classe?	Utilisez-vous des documents trouvés sur Internet ?	Connaissez-vous la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement?	Si oui, utilisez-vous les TICE avec vos étudiants ?
1	Navigateur Internet, Dessin et retouche d'images	Oui	Oui	Oui
2	Traitement de texte, Navigateur Internet	Oui	Oui	Oui
3	Traitement de texte, Base de données, Navigateur Internet, Dessin et retouche d'images	Oui	Oui	Non
4	Traitement de texte, Navigateur Internet	Oui	Oui	
5	Traitement de texte, Navigateur Internet	Oui	Oui	Oui
6	Navigateur Internet	Non	Oui	Oui
7	Traitement de texte, Navigateur Internet	Oui	Oui	Oui
8	Navigateur Internet	Oui	Oui	Oui

	Si oui, répondez aux questions suivantes : - à quelle fréquence utilisez-vous les TICE en Classe ?	En quels lieux utilisez-vous les TICE en Classe?
1	Régulièrement mais pas à chaque cours	En salle multimédia avec toute la classe
2	Régulièrement mais pas à chaque cours	En salle multimédia avec toute la classe
3		Jamais
4	Occasionnellement	En salle multimédia avec toute la classe
5	Très rarement	En salle avec un écran de visualisation collective
6	Très rarement	En salle avec un écran de visualisation collective
7	Occasionnellement	En salle multimédia avec toute la classe
8	Occasionnellement	En salle avec un écran de visualisation collective

	Quels types d'utilisation des TICE faites-vous en Classe ?	Quels logiciels utilisez-vous en classe ?
1	Cours, Consultation de dictionnaires, d'encyclopédies.	outils de diffusion
2	Cours, Exercices d'entraînement	outils de diffusion
3	Consultation de dictionnaires, d'encyclopédies.	Encyclopédies
4	Cours, Exercices d'entraînement, Recherche d'informations	outils de diffusion
5	Cours, Recherche d'informations, Consultation de dictionnaires, d'encyclopédies.	Encyclopédies, outils de diffusion
6	Cours	outils de diffusion
7	Correction d'exercices, Recherche d'informations, Consultation de dictionnaires, d'encyclopédies.	outils de diffusion
8	Consultation de dictionnaires, d'encyclopédies.	CD

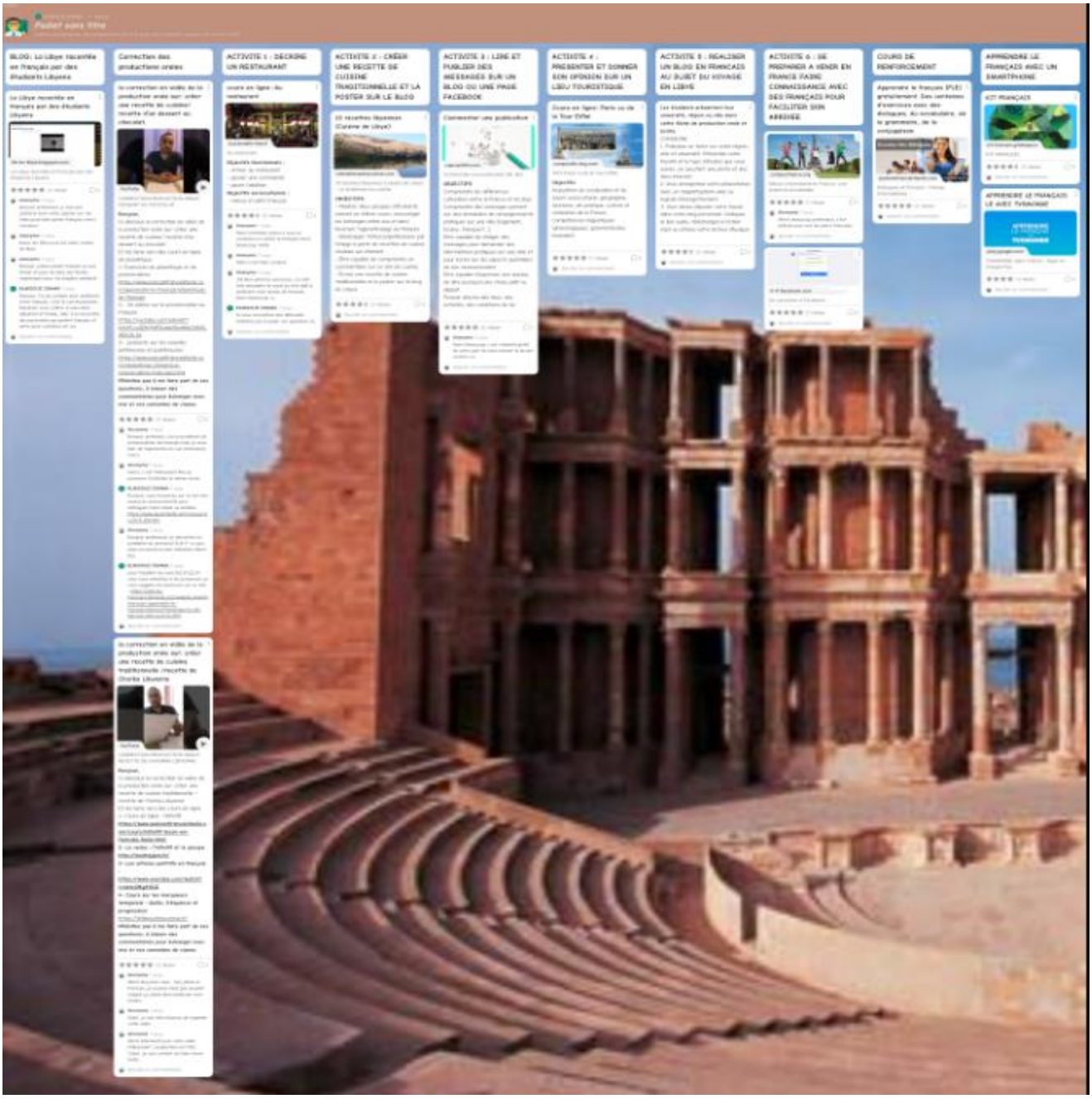
	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- Il n'y a pas suffisamment de matériel dans votre département]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- L'utilisation des TICE est une perte de temps]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- Les classes sont trop chargées pour utiliser les TICE]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- L'utilité des TICE pour l'enseignement n'est pas démontrée]
1	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord
2	Plutôt d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
3	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord
4	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
5	Plutôt d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord
6	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord
7	Plutôt d'accord	Pas du tout d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord
8	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord

	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- L'utilisation des TICE demande beaucoup de temps de préparation]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- L'utilisation des TICE nécessite une formation]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- L'offre de formation aux TICE sur mon lieu de travail est suffisante]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- Les salles informatiques ne sont pas assez équipées]
1	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord
2	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord
3	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
4	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord
5	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord
6	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord
7	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord
8	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord

	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- J'ai besoin d'une aide humaine ou technique pour l'utilisation des TICE en classe]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- Un travail en équipe favorise l'utilisation des TICE]	Indiquez votre degré d'accord avec les énoncés suivants [- Les TICE permettent une meilleure motivation des étudiants.]	Avez-vous suivi des formations sur un thème en relation avec les TICE ?	Si oui, précisez combien de formations et l'année de la dernière?
1	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Non	0
2	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Oui	Une seule en 2013
3	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Oui	1- 2009
4	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Oui	2 formations au CLA, 2010
5	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Non	
6	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Non	
7	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Oui	1 en 2012
8	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Non	

	Seriez-vous intéressé(e) par une formation sur l'exploitation pédagogiqu	Si, oui dans quelle(s) compétence(s) ?
1	Oui	Création de contenu avec chaîne éditoriale (Hot potatoes, Scenari Opale…), Création un environnement d'apprentissage en ligne (Moodle, MOOC, blogs…), Utilisation des outils de visioconférence
2	Oui	Utilisation de logiciels pédagogiques, Création de contenu avec chaîne éditoriale (Hot potatoes, Scenari Opale…), Création de scénario pédagogique, Utilisation des outils de visioconférence
3	Oui	Utilisation de logiciels pédagogiques, Création de scénario pédagogique, Création un environnement d'apprentissage en ligne (Moodle, MOOC, blogs…), Création des espaces de cours en ligne
4	Oui	Utilisation de logiciels pédagogiques, Création de scénario pédagogique, Création un environnement d'apprentissage en ligne (Moodle, MOOC, blogs…), Création des espaces de cours en ligne
5	Oui	Création de contenu avec chaîne éditoriale (Hot potatoes, Scenari Opale…), Création de scénario pédagogique, Création un environnement d'apprentissage en ligne (Moodle, MOOC, blogs…), Création des espaces de cours en ligne, Utilisation des outils de visioconférence
6	Oui	Utilisation de logiciels pédagogiques, Création des espaces de cours en ligne, Utilisation des outils de visioconférence
7	Oui	Création de contenu avec chaîne éditoriale (Hot potatoes, Scenari Opale…), Création de scénario pédagogique, Création un environnement d'apprentissage en ligne (Moodle, MOOC, blogs…), Création des espaces de cours en ligne
8	Oui	Création de contenu avec chaîne éditoriale (Hot potatoes, Scenari Opale…), Création de scénario pédagogique, Création un environnement d'apprentissage en ligne (Moodle, MOOC, blogs…), Création des espaces de cours en ligne, Utilisation des outils de visioconférence

Annexe 5 : Padlet pédagogique d'enseignement du FLE pour les étudiants Libyens en Licence FLE



padlet pédagogique d'enseignement du FLE pour les étudiants Libyens en Licence FLE

ELMGOUZ OSAMA 01 FÉVRIER 2021 10H36

BLOG: La Libye racontée en français par des étudiants Libyens

La Libye racontée en français par des étudiants Libyens

La Libye racontée en français par des étudiants Libyens
de BLOG
FLE-EN-LIBYE

bonjour professeur. je suis aya j'aimerai avoir votre opinion sur ma video pour bien parler français. merci monsieur — ANONYME

bravo les filles pour les video cuisine de libya. — ANONYME

Bonsoir j'adore parler français je suis timide et peur de faire des fautes maintenant avec toi j'espère amélioré. — ANONYME

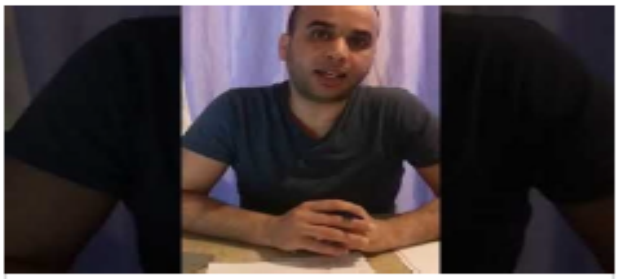
Bonjour, Ce qui compte pour améliorer votre français, c'est la communication. Exprimer vous, même si vous êtes débutant et timide, aller à la rencontre des personnes qui parlent français et enfin avoir confiance en soi. — ELMGOUZ OSAMA

Correction des productions orales

la correction en vidéo de la production orale sur: créer une recette de cuisine/ recette d'un dessert au chocolat.

Bonjour,
Ci-dessous la correction en vidéo de la production orale sur: créer une recette de cuisine/ recette d'un dessert au chocolat.
Et les liens vers des cours en ligne de phonétique.
1- Exercices de phonétique et de prononciation
https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/phonetique-en-francais
2- 26 vidéos sur la prononciation du français
https://youtube.com/playlist?list=PLcoOWyFpRlxgquWzmhbGnlkXL4EkOA-le
3- podcasts sur les voyelles antérieures et postérieures
https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-2/exercice-prononciation-francaise.html

N'hésitez pas à me faire part de vos questions, à laisser des commentaires pour échanger avec moi et vos camardes de classe.



CORRECTION PRODUCTION ORALE DESSERT AU CHOCOLAT
de ELMGOUZ OSAMA
YOUTUBE

Bonjour profeseur, j'ai un problème de prononciation de francais mais je veux bien de l'apprendre en vue d'améliorer, merci. — ANONYME

merci, c est intéressant Moi je prononce (il,elle)de la même chose — ANONYME

Bonjour, vous trouverez sur ce lien des exercices autocorrectifs pour distinguer entre il/elle ou ils/elles https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/il_elle.htm — ELMGOUZ OSAMA

Bonjour professour, je rencontre un problème de prononcé B et P. si vous avez un exercice pour entrainer. Merci bcp. — ANONYME

pour travailler les sons [b] et [p] et vous vous entrainez à les prononcer. je vous suggère les exercices sur ce site : https://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/Phonetique/p-412-lg0-Les-sons-p-et-b-.htm — ELMGOUZ OSAMA

la correction en vidéo de la production orale sur: créer une recette de cuisine traditionnelle /recette de Chorba Libyenne

Bonjour,
Ci-dessous la correction en vidéo de la production orale sur: créer une recette de cuisine traditionnelle – recette de Chorba Libyenne
Et les liens vers des cours en ligne
1- Cours en ligne : l'infinitif
https://www.podcastfrancaisfacile.com/cours/infinitif-lecon-en-francais-facile.html

2- Le verbe : l'infinitif et le groupe
http://maitrejack.fr/
3- Les articles partitifs en français :
https://www.youtube.com/watch?v=pz1xJMgAfGQ
4- Cours sur les marqueurs temporels : durée, fréquence et progression
https://leflepourlescurieux.fr/
N'hésitez pas à me faire part de vos questions, à laisser des commentaires pour échanger avec moi et vos camardes de classe.

CORRECTION PRODUCTION ORALE RECETTE DE CHOURBA LIBYENNE
de ELMGOUZ OSAMA
YOUTUBE

Merci bcp pour vous . moi j'aime le francais; je la parle mais pas souvent malgré ça j'aime bien améliorer mon niveau. — ANONYME

Salut, je suis très heureux de regarder cette vidéo — ANONYME

Merci infiniment pour votre vidéo intéressant. L'explication est très Claire, je suis content de faire moins faute. — ANONYME

ACTIVITE 1 : DECRIRE UN RESTAURANT

cours en ligne :Au restaurant

Objectifs fonctionnels :
- arriver au restaurant
- passer une commande
- payer l'addition

Objectifs socioculturels :
- menus et plats français

Au restaurant
arriver au restaurant - passer une commande - payer l'addition Objectifs socioculturels : - menus et plats français Un peu plus tard Comment dire ? Commander : Je voudrais... / J'aimerais... Je vais prendre... / Je prendrai... Pour moi, ... s'il vous plaît. / Pour moi, ça sera...
FREE

Merci monsieur grace a vous je commence à aimer le français merci beaucoup. nadia — ANONYME

Merci c'est bien compris — ANONYME

J'ai bien aimé les exercices, ce sont très amusants et aussi ça m'ai aidé à améliorer mon niveau de français. Merci beaucoup ☺ — ANONYME

Si vous rencontrez des difficultés n'hésitez pas à poser vos questions ici; — ELMGOUZ OSAMA

ACTIVITE 2 : CRÉER UNE RECETTE DE CUISINE TRADITIONNELLE ET LA POSTER SUR LE BLOG

10 recettes libyennes (Cuisine de Libye)

OBJECTIFS
• Fédérer deux groupes d'étudiants suivant un même cours, encourager les échanges entre eux et ainsi favoriser l'apprentissage du français
• Développer l'intercompréhension par l'image à partir de recettes de cuisine choisies sur internet.
• Être capable de comprendre un commentaire sur un site de cuisine.
• Écrire une recette de cuisine traditionnelle et la poster sur le blog de classe

10 recettes libyennes (Cuisine de Libye) - La tendresse en cuisine
Pour saluer les Libyens le jour de leur fête nationale avec "Cuisiner pour la paix" voici des recettes libyennes réalisées par mes amies blogueuses.
LATENDRESSEENCUISINE

ACTIVITE 3 : LIRE ET PUBLIER DES MESSAGES SUR UN BLOG OU UNE PAGE FACEBOOK

Commenter une publication

OBJECTIFS
Comprendre les différences culturelles entre la France et la Libye
Comprendre des messages portant sur des demandes de renseignements pratiques sur une ville (logement, écoles, transport...)
Etre capable de rédiger des messages pour demander des informations pratiques sur une ville et pour écrire sur les aspects quotidiens de son environnement
Etre capable d'exprimer une opinion, de dire pourquoi une chose plaît ou déplaît.

Pouvoir décrire des lieux, des activités, des conditions de vie

Commenter une publication (B1-B2)
Publié par Durée : 1h00 / Niveau : B1-B2 / Public : Adolescents et adultes Document élève : B1-B2_Commenter-une-publication Document professeur.e : B1-B2_Commenter-une-publication_Corrigé Présentation de la rubrique " Atelier d'écriture " : Atelier d'écriture : nouvelle rubrique pour tous niveaux !

CAP SUR LE FLE !

Merci beaucoup c est vraiment gentil de votre part de nous donner le lecons comme ca. — ANONYME

ACTIVITE 4 : PRESENTER ET DONNER SON OPINION SUR UN LIEU TOURISTIQUE

Cours en ligne: Paris vu de la Tour Eiffel

Objectifs:
Acquisition du vocabulaire et du savoir socioculturel: géographie, tourisme, vie pratique, culture et civilisation de la France
Compétences linguistiques (phonologiques, grammaticales, lexicales)...

TPO: Paris vu de la Tour Eiffel
Cliquez sur les liens suivants pour voir la vidéo VIDEO Youtube - Vidéo Dailymotion SENSIBILISATION ORALE: Ecoutez le dialogue d'Andrée et Gwen Nous allo...

NING

ACTIVITE 5 : REALISER UN BLOG EN FRANCAIS AU SUJET DU VOYAGE EN LIBYE

Les étudiants présentent leur université, région ou ville dans cette tâche de production orale et écrite.
CONSIGNE:
1. Préparez un texte sur votre région, ville et université. Présentez votre faculté et le type d'études que vous suivez, en ajoutant une photo et des liens internet.
2. Vous enregistrez votre présentation avec un magnétophone web ou logiciel d'enregistrement.
3. Vous devez déposer votre travail dans votre blog personnel:

8 :

Indiquez le lien audio, téléchargez le fichier mp3 ou utilisez votre lecteur Musique .

ACTIVITE 6 : SE PREPARER A VENIR EN FRANCE FAIRE CONNAISSANCE AVEC DES FRANÇAIS POUR FACILITER SON ARRIVEE

Séjour universitaire en France : une aventure inoubliable
Votre séjour universitaire en France sera une aventure, l'occasion rêvée de découvrir la France et de vivre la vie étudiante à la française.

CAMPUS FRANCE

Merci beaucoup professeur, c'est deficile pour moi de parler francaise. — ANONYME

Se connecter à Facebook
Connectez-vous à Facebook pour commencer à partager et communiquer avec vos amis, votre famille et les personnes que vous connaissez.

FACEBOOK

COURS DE RENFORCEMENT

Apprendre le français (FLE) gratuitement. Des centaines d'exercices avec des dialogues, du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison.

Dialogues en français - Niveau Intermédiaire
Voici des centaines de dialogues FLE pour apprendre le français gratuitement pdf + audio. Intermediate courses to learn french for free

PODCASTFRANCAISFACILE.COM

APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC UN SMARTPHONE

KIT FRANÇAIS

KIT FRANÇAIS

GLIDEAPP

TV5MONDE: learn French - Apps on Google Play

Do you want to learn French by watching interesting videos? Now you can with TV5MONDE, the French-speaking TV channel and our "Learn French" App. – FOR ALL LEVELS – First, select your level from among the 4 available levels: - A1 beginner - A2 elementary - B1 intermediate - B2 advanced Then select the working language for the app.

GOOGLE

APPRENDRE LE FRANÇAIS LE AVEC TV5MONDE

[redacted]