UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY, MONTPELLIER III
Arts et Lettres – Langues et Sciences humaines & sociales

Institut des technosciences de l'information et de la communication
Département de Sciences du langage

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY, MONTPELLIER III

Discipline : Sciences du langage

AL SABRI Moujahed

L'articulation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) avec l'apprentissage des langues étrangères : l'enseignement de la grammaire aux apprenants arabophones

Thèse dirigée par Mme le Professeur Chantal CHARNET

Soutenue le 07 mai 2010

Jury :

Mme Chantal CHARNET	Professeur, Université Paul-Valéry, Montpellier III
Mme Nicole KOULAYAN	Maître de conférences HDR, Université Toulouse II
Mme Violaine de NUCHÈZE	Professeur, Université Grenoble III

N° attribué par la bibliothèque

Á *mes parents*
Á *ma femme*
Á *mes petites filles: Lana et Lina*

Remerciements

Je souhaite en premier lieu exprimer ma reconnaissance et ma gratitude envers Mme le Professeur Chantal CHARNET pour avoir accepté de diriger ce travail doctoral. Sa disponibilité, ses conseils, son aide à chaque moment de difficulté, ainsi que ses critiques si précieuses m'ont permis de gagner en autonomie dans la recherche et de mener cette thèse à bien. Je la remercie, également en tant que directrice du laboratoire Praxiling, pour son soutien et encouragements accordés, dans un climat de convivialité, à toute l'équipe de recherche dont je fais partie.

Qu'il me soit permis d'exprimer mes remerciements aux membres du jury, Mme Violaine de Nuchèze, professeure à l'Université de Grenoble III et Mme Nicole Koulayan, maître de conférences HDR à l'Université de Toulouse II qui ont accepté de participer à mon jury et de juger mon travail.

Je tiens à remercier Mme Catherine Capdeville d'abord pour son aide dans la recherche bibliographique à la bibliothèque de l'Université Paul-Valéry dont elle était la responsable et puis pour la relecture de mon travail. Je la remercie également pour ses soutiens sincères et amicaux tout au long de cette recherche, sans oublier son mari Christian qui m'a témoigné une grande sympathie.

Je voudrais remercier mes ami(e)s de Praxiling qui m'ont encouragé d'une manière ou d'une autre, je remercie en

particulier Elisabeth Natale, la gestionnaire du laboratoire, pour son soutien moral aux moments difficiles que j'ai rencontrés.

Mes remerciements vont également à ma famille, à tous mes ami(e)s de France et du Yémen chez qui j'ai opportunément trouvé le soutien moral qui m'a aidé à mener et à terminer ce travail.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE 11

CHAPITRE I :
INTÉGRATION DES TICE DANS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES ACTIONNELLES ET LINGUISTIQUES D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE 25

1. Approche actionnelle 29
   1.1. Compétences générales de l'individu 29
   1.2.Compétences communicatives langagières 36
   1.3. Dimension sociale et linguistique de la compétence actionnelle 38
2. Approche communicative 40
   2.1. Ethnographie de la communication 41
   2.2. Compétence de communication 43
      2.2.1. Dimension sociale de la communication 46
      2.2.2. La complémentarité de la compétence de communication et de la compétence linguistique 47
   2.3. Internet comme outil d'échange et de communication 48
      2.3.1. Communication asynchrone 51
      2.3.2. Communication quasi-synchrone et synchrone 51
3. Compétence linguistique 53
   3.1. La notion de compétence linguistique 53
   3.2. Opposition compétence/performance 54
   3.3. Compétence linguistique en didactique des langues étrangères 56
   3.4. Les composantes de la compétence linguistique et leur présentation sur le Web 57
      3.4.1. Compétence lexicale 57
      3.4.2. Compétence sémantique 63
      3.4.3. Compétence phonologique 66
      3.4.4. Compétence orthographique 72
      3.4.5. Compétence grammaticale 77
   3.5. L'enseignement/apprentissage de la compétence linguistique 83
   3.6. L'enseignement/apprentissage de la compétence linguistique dans une approche communicative et actionnelle 84
4. Formation des acteurs 86
   4.1. Compétence informatique de base 86
      4.1.1. De la part de l'enseignant 88
      4.1.2. De la part de l'apprenant 90
5. Stratégies d'utilisation et d'apprentissage 91
6. Style cognitif d'apprentissage et adaptation aux TIC 92

CHAPITRE II :
INTÉGRATION DES TICE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES : ÉVOLUTIONS PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE 97

1. Technopédagogie de l'enseignement/apprentissage de la grammaire 98
1.1. Evolution des pratiques pédagogiques 100
1.1.1. Nouvelle pédagogie d'une grammaire proposée en ligne 101
1.1.1.1. Supports pédagogiques : texte, image et son 103
1.1.1.2. Nouveau contexte pédagogique 107
1.1.1.2.1. Objectifs pédagogiques 108
1.1.1.2.2. Scénario pédagogique 110
1.1.1.2.3. Guidage pédagogique 114
1.1.1.2.3.1. Les consignes 115
1.1.1.2.3.2. Les aides 117
1.1.1.2.3.3. La gestion des erreurs 118
1.1.2. Le rapport de la techno-pédagogie de la grammaire 120
1.1.2.1. A l'enseignant 120
1.1.2.2. A l'apprenant 123
1.1.2.3. Nouvelle relation pédagogique entre enseignant, apprenant et savoir grammatical 125
1.1.3. Pédagogie d'autonomisation 129
1.1.3.1. Apprentissage en autonomie 131
1.1.3.2. Apprentissage en autonomie totale 132
1.1.3.3. Besoins et motivation de l'apprenant 133
2. Évolution méthodologique de l'apprentissage de la grammaire sur la toile 135
2.1. Typologie des formats de site de grammaire 137
2.1.1. Portail de grammaire 139
2.1.2. Site de grammaire 141
2.1.3. Page web de grammaire 142
2.1.4. Fiche de grammaire 143
2.2. Mode de présentations grammaticales en ligne 146
2.2.1. Grammaire pédagogique 147
2.2.2. Grammaire d'enseignement 149
2.2.2.1. Présentation explicitée de la grammaire 150
2.2.2.2. Activités métalinguistiques 151
2.2.2.3. Métalangage grammatical 152
2.2.2.4. Les exercices métalinguistiques en ligne 156
2.2.2.5. Présentation implicitée de la grammaire 157
2.2.3. Grammaire d'apprentissage 158
2.2.3.1. Paramètres psycholinguistiques de l'apprentissage grammatical 159
2.2.3.2. Pédagogie de l'erreur 159
2.2.3.1.1. Repérage des erreurs récurrentes 161
2.2.3.1.2. Identification de la nature des erreurs 164
2.2.3.1.3. Traitement des erreurs 165

CHAPITRE III :
ANALYSE DES ERREURS D'INTERFÉRENCES GRAMMATICALES : PROBLÈMES ET REMÉDIATION ENVISAGEABLE SUR INTERNET 171
1. Difficultés grammaticales chez les apprenants arabophones 173
1.1. Les deux systèmes grammaticaux arabe et français 174
1.2. Les interférences grammaticales de la langue arabe sur le français 176
2. Analyse du corpus d'interférences grammaticales 180
2.1. Récapitulatif des résultats 180
2.2. Analyse des erreurs morphosyntaxiques 193
3. Remédiation envisageable par l'usage des TICE 199
4. Bilan 213

CHAPITRE IV :
COMPÉTENCES DE LA RECHERCHE ET DE L'ÉVALUATION LINGUISTIQUE ET ERGONOMIQUE D'UN SITE DE GRAMMAIRE 215
1. Recherche d'un site de grammaire sur Internet, où et comment ? 216
1.1. Outils de recherche généraux et spécialisés 218
1.1.1. Outils de recherche généraux 218
1.1.2. Modes de recherche simple et avancée 220
1.1.3. Outils de recherche spécialisés en FLE 231
2. Évaluation de la qualité d'un site de grammaire 237
2.1. Méthodes d'évaluation d'un site web 239
2.1.1. Méthode heuristique 239
2.1.1.1. Méthode d'évaluation automatique 239
2.1.1.2. Méthode sur critères d'évaluation 239
2.1.2. Méthode empirique (test-utilisateur) 246
2.1.3. Méthode mixte d'évaluation d'un site de grammaire 247
2.2. Situations d'évaluation 252
2.3. Bilan 254

CHAPITRE V :
ANALYSE DES FORMATS DE SITE DE GRAMMAIRE 255
1. Principes méthodologiques 256
2. Analyse des quatre formats de SG 260
2.1. Portail de grammaire (PG) : « Recurfr28 » 260
2.1. 1. Fiche analytique 260
2.1.1.1. Caractéristiques générales 260
2.1.1.2. Type d'approche et présentation grammaticale 263
2.1.1.3. Scénario pédagogique 268
2.1.2. Ergonomie du PG 268
2.1.2.1. Navigation et parcours pédagogique 270
2.1.2.1.1. Le guidage fonctionnel 270
2.1.2.1.2. Le guidage pédagogique 272
2.1.2.1.3. Type d'exercices et traitement des erreurs 273
2.1.3. Outils complémentaires 273
2.1.4. Test d'utilisabilité 273
2.1.5. Synthèse et utilisation envisageable 281
2.1.5.1. Fiche synthétique du PG 282
2.1. Site de grammaire (SG) : « La Grammaire Interactive » 283

2.2.1. Fiche analytique 283
2.2.1.1. Caractéristiques générales 283
2.2.1.2. Type d'approche et présentation grammaticale 285
2.2.1.3. Scénario pédagogique 289
2.2.2. Ergonomie du SG 290
2.2.2.1. Navigation et parcours pédagogique 290
2.2.2.1.1. Le guidage fonctionnel 290
2.2.2.1.2. Le guidage pédagogique 293
2.2.2.1.3. Type d'exercices et traitement des erreurs 294
2.2.3. Outils complémentaires 295
2.2.4. Test d'utilisabilité 295
2.2.5. Synthèse et utilisations envisageables 303
2.2.5.1. Fiche synthétique du SG 305
2.3. Page web de grammaire (PWG) : « Cours tour du monde » 306
2.3.1. Fiche analytique 306
2.3.1.1. Caractéristiques générales 306
2.3.1.2. Type d'approche et présentation grammaticale 310
2.3.1.3. Scénario pédagogique 313
2.3.2. Ergonomie de la PWG 314
2.3.2.1. Navigation et parcours pédagogique 314
2.3.2.1.1. Le guidage fonctionnel 314
2.3.2.1.2. Le guidage pédagogique 315
2.3.2.1.3. Type d'exercice et traitement des erreurs 317
2.3.3. Outils complémentaires 318
2.3.4. Test d'utilisabilité 318
2.3.5. Synthèse et utilisation envisageable 322
2.3.5.1. Fiche synthétique de la PWG 323
2.4. Fiche de grammaire (FG) : « Les articles » 324
2.4.1. Fiche analytique 324
2.4.1.1. Caractéristiques générales 324
2.4.1.2. Type d'approche et présentation grammaticale 326
2.4.1.3. Scénario pédagogique 328
2.4.2. Ergonomie de la FG 329
2.4.2.1. Navigation et parcours pédagogique 329
2.4.2.1.1. Le guidage fonctionnel 329
2.4.2.1.2. Le guidage pédagogique 331
2.4.2.1.3. Type d'exercices et traitement des erreurs 331
2.4.3. Outils complémentaires 334
2.4.4. Test d'utilisabilté 335
2.4.5. Synthèse et utilisations envisageables 342
2.4.5.1. Fiche synthétique de la FG 343
3. Synthèse générale de l'analyse 344

BILAN DE LA RECHERCHE 347
1. Problématique et difficultés de la recherche 348
2. Résultats et hypothèses de départ 350
3.Perspectives et propositions technodidactiques 356
3.1. Conception technopédagogique 356
3.2. Formation des usagers à l'informatique 362

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 365

INDEXES DES FIGURES ET DES TABLEAUX..... 380

ANNEXE..... 383

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) modifient l'approche de l'apprentissage des langues étrangères. Les activités pédagogiques impliquent en effet aujourd'hui l'articulation de la gestion des contenus avec les potentialités technologiques qui sont proposées maintenant. Notre recherche concerne plus spécifiquement l'intégration du réseau Internet dans l'acquisition des compétences grammaticales. Elle s'inscrit dans une perspective actionnelle et s'articule en effet autour de quatre hypothèses de départ:

- l'enseignement de la grammaire permettrait à l'apprenant de limiter l'influence de sa langue maternelle et faciliterait l'apprentissage de la langue cible;
- les apports pédagogiques d'Internet pour l'acquisition des compétences grammaticales s'avéreraient plus positifs et dynamiques en usage adapté;
- dans ce nouveau cadre didactique, l'apprenant pourrait devenir concrètement acteur, responsable et autonome de son apprentissage, et le rôle de l'enseignant resterait déterminant et plus enrichissant en terme de créativité techno-pédagogique ;
- une méthode d'évaluation spécifique serait pertinente en raison des caractéristiques de notre objet d'études, le ***site de grammaire*** (que nous désignons désormais par **SG**[1]).

Internet, étant devenu incontournable dans la vie courante, voire dans la didactique, contraint le monde pédagogique à s'y adapter pour l'ajuster aux besoins d'apprentissage moderne. Certes beaucoup de sites apparaissent sur le réseau mais sans qu'ils soient basés sur une conception scientifique, c'est-à-dire sur des études théoriques et ethnographiques. Nous avons conscience, en nous engageant dans un champ de recherche évolutif et mouvant, des difficultés que nous n'avons pas manqué

[1] Ce sigle nous sert surtout à le distinguer, selon notre catégorisation, des autres formats de site de grammaire qui feront l'objet de notre analyse : portail, page web et fiches grammaticales. Pourtant le mot « site » représente toujours une désignation générique de tous ces formats.

de rencontrer au cours de la thèse (l'évolution technologique étant beaucoup plus rapide que la réflexion théorique).

Deux problématiques ont déterminé notre choix sur ce sujet de travail. Nous nous sommes interrogé d'une part sur la place qu'occupe la grammaire dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère), et d'autre part sur le choix d'un support pédagogique qui puisse rendre opératoire, concret et motivant cet apprentissage dont les pratiques traditionnelles donnent une représentation abstraite et parfois accablante. Ce choix correspond à des intérêts autant personnels que professionnels.

Tout d'abord, mes[2] intérêts personnels remontent au lycée où l'on apprenait, dans le livre d'histoire, la France, sa révolution, sa culture, qui m'ont passionné et poussé à l'apprentissage de sa langue. Je me suis inscrit au département de français où paradoxalement les conditions d'admission étaient d'une part la maîtrise de la langue anglaise, et des connaissances culturelles sur la France, transmises en arabe d'autre part, puisqu'au début des années quatre-vingt dix le français venait juste d'être adopté à la faculté des lettres, à l'Université de Sanaa comme deuxième langue étrangère après l'anglais. Le premier problème que j'ai rencontré consistait dans la pratique de cette langue qui ne dépassait pas les murs de la classe. Son apprentissage et sa culture restaient abstraits et les seuls moyens qui me permettaient d'y accéder étaient le manuel, le livre de grammaire et un dictionnaire bilingue[3]. Après quatre années d'études, j'ai été recruté en qualité d'assistant de français, à la faculté des langues de cette même Université. C'est alors que l'enseignement du français à des étudiants arabophones m'a fait constater que ce public considérait la grammaire comme la clé de la langue et que les questions qu'il posait relevaient très souvent de cette matière. Bien que l'apprentissage grammatical s'avère nécessaire, il demeure difficile. J'ai découvert, dans ma pratique d'enseignant, que cette difficulté émane généralement d'un enseignement très spécifique de la grammaire, et de la manière dont elle est

[2] Je me suis permis d'utiliser la première personne du singulier « je » dans cette partie, puisqu'elle décrit plus particulièrement mon parcours et les expériences personnelles qui m'ont orienté vers ce sujet. Je réutiliserai par la suite la première personne du pluriel « nous » pour me conformer aux usages académiques.

[3] Ainsi que les ressources du CCF (centre culturel français) appelé à partir de 01/01/1998 CCCL (centre culturel et de coopération culturelle linguistique).

présentée. Je suis donc venu en 2002 en France pour me qualifier dans ce domaine d'enseignement.

A l'Université Paul Valéry, j'ai d'abord préparé un diplôme à l'IEFE (Institut d'études françaises pour étrangers) puis une maîtrise de FLE et dans le cadre du master 2, j'ai présenté mon projet portant sur « *la place de la grammaire en didactique du FLE* : *remédiation aux problèmes d'interférences grammaticales* », dont j'ai discuté avec ma directrice de recherche en lui faisant part de mes préoccupations, de la nécessité que représente cette matière pour le public arabophone, et de la difficulté causée par sa présentation rigide et très scientifique. Comme je tenais à savoir comment présenter autrement, quels sont les moyens utilisés pour en réduire la difficulté et en faciliter l'apprentissage, Mme Charnet m'a proposé de combiner ce travail avec l'intégration des TIC qui pourrait apporter des solutions fiables et efficaces à l'apprentissage/enseignement de la grammaire. Malgré mon ignorance complète de la technologie et de son rôle dans ce domaine, non exploité jusqu'à maintenant dans les deux départements de français à l'université de Sanaa[4], le bien-fondé de cette proposition m'a convaincu de relever le défi et de m'engager dans une recherche tout à fait nouvelle pour moi. J'ai donc orienté ma réflexion sur le rôle que jouent actuellement les TIC dans la didactique des langues étrangères, et c'est ainsi que les deux problématiques se retrouvent dans le titre retenu pour notre thèse: « *L'articulation des TICE dans l'apprentissage des langues étrangères : enseignement de la grammaire aux apprenants arabophones.* ».

A l'heure actuelle, l'utilisation des systèmes et des produits informatiques connaît une croissance exponentielle dans tous les domaines, public et privé, industriel et éducatif. Par conséquent l'intégration d'Internet dans la didactique des langues se développe de plus en plus, notamment dans la didactique du FLE. Le succès remporté par ce média, tant auprès des enseignants que des apprenants, en explique les nombreux développements. Ainsi les établissements éducatifs qui possédaient déjà des labos « audio-visuels ou informatiques » se dépêchent, depuis quelques années, de leur substituer des logiciels multimédias ouverts sur Internet afin de moderniser leurs moyens d'enseignement et d'apprentissage pour être dans l'air du

[4] La Faculté des langues a acheté un labo de phonétique en 1998 qu'elle n'a pas utilisé depuis, puisqu'elle n'a pas pensé à la formation des enseignants à l'usage du matériel.

temps. Cependant l'élaboration ou l'adoption de nouveaux projets pédagogiques basés sur l'informatique dans les pratiques didactiques reste une expérience délicate qui nécessite des formations à leur utilité et à leur utilisation, autrement leurs rôles de médiation peuvent se transformer en surcharge cognitive pour l'usager.

Malgré l'évolution des TIC dans le secteur didactique, leur intégration dans l'enseignement a été la cible de critiques et de controverses passionnées qui sont toujours d'actualité. Nous nous trouvons donc face à un débat entre deux positions assez systématiquement opposées : l'une estime que l'ordinateur ne peut en aucun cas remplacer le professeur ou le manuel, en s'appuyant sur l'idée que l'enseignement n'est pas une affaire de machines et ne présente pas la même qualité, au niveau de réalité et/ou d'interaction, dispensés par l'enseignant. L'autre (à laquelle nous souscrivons) défend la modernisation des établissements éducatifs et des actions d'enseignement pour accompagner la société de notre temps. Ainsi, l'apprenant, comme n'importe quel acteur social, doit pouvoir disposer, tant dans l'acquisition des connaissances que pour l'exécution des tâches, des moyens communicationnels et des matériels de la société du XXIe siècle dans laquelle il vit. Nous reconnaissons pourtant la difficulté, voire les risques évoqués par les tenants d'un enseignement traditionnel, que pourrait représenter le dispositif informatique, mais seulement dans son emploi inadapté et/ou mal guidé. Selon nous, cette réticence peut également s'appliquer au livre mal conçu ou au manuel ne répondant pas aux besoins du public-cible. L'appropriation et l'adaptation entre matière à enseigner et support pédagogique à utiliser, auxquelles s'ajoute la prise en compte des besoins de l'apprenant, sont des facteurs de réussite fondamentaux. Ceci pour dire que les inconvénients pré-soulevés à l'encontre de l'usage des TIC ne sont pas spécifiques à celui-ci et touchent, en général, toute ressource pédagogique et tout support d'enseignement et d'apprentissage inadapté ou mal utilisé.

Par ailleurs, nous pensons que pour les objectifs que l'on cherche à atteindre depuis les années 70, concernant les simulations, le recentrage sur l'apprenant, ce sont les TIC qui peuvent le mieux les concrétiser. L'enseignement/apprentissage passe de l'instruction/réception à l'action et à la réciprocité. C'est ainsi que les rôles des acteurs doivent changer, mais de quelle façon et dans quelle direction ? De plus, la « révolution » d'Internet a concrètement modifié et modifiera d'une façon durable notre mode de vie, d'enseignement, d'apprentissage et de communication, tout

comme le livre, la télévision ou la vidéo au cours de l'histoire humaine. Ce qui mérite d'être étudié dans un but exploitable pour la didactique, c'est le fait que les TIC allient, dans un seul média (Internet) les avantages du papier, de l'imprimerie, de la télé, du magnétophone, de la photo, de la vidéo, du fax, du courrier et de la communication. La force de sa présence dans la didactique a incité un précédent ministre français de l'Education Nationale, Claude Allègre, à dire « *[…] Le service public d'éducation va avoir désormais un concurrent redoutable. Ce n'est plus l'enseignement privé sous contrat, c'est l'Internet. L'Internet qui éduquera et contrôlera sans punir, qui aidera chacun à son rythme […] Internet va tout balayer »* (Le Monde, 8 avril 2000).

Cependant, écouter le discours médiatique, publicitaire et ministériel autour du rôle que jouent les produits multimédia dans la didactique ne suffit pas, il faut mener des enquêtes de découverte et de pratiques réelles pour observer leur efficacité, ce que nous tenterons d'évaluer et de prouver dans cette recherche, avec l'analyse des SG française en accès libre. Nous nous interrogerons donc sur l'utilité du réseau internet pour les acteurs, en tant qu'enseignants et apprenants, et ce par rapport aux pratiques traditionnelles, sans toutefois vouloir en établir une comparaison explicite.

Nous pensons préalablement que, quel que soit le résultat d'égalité ou de supériorité avec ou sur les supports traditionnels, le support numérique bien adapté à des visées pédagogiques reste important, voire indispensable, car si cet outil accorde aux utilisateurs du secteur linguistique ce qu'assure, sans ajout, la pédagogie traditionnelle, cela représentera quand même une révélation importante car la multiplication et la différenciation des supports pédagogiques aident le processus éducatif et permettent de multiplier les ressources linguistiques et la possibilité de stratégies d'apprentissage différentes d'un usager à l'autre. Nous pensons, dans le deuxième cas, parvenir à démontrer la supériorité du réseau internet sur la pédagogie classique puisque ses applications en didactique, fondées sur une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage innovante, répondraient, avec moins de temps et beaucoup de qualités, aux besoins et aux attentes des usagers, notamment de l'apprenant.

Tout comme l'utilisation des TIC dans la didactique des langues étrangères, l'enseignement de la grammaire n'a jamais cessé d'être confronté, plus que d'autres disciplines, à des points de vue différents. La polémique autour de cet enseignement

dans une classe de langue n'a pas donné de réponse précise aux questions qu'elle a soulevées. Certains didacticiens pensent que la grammaire, avec ses règles strictes qui s'imposent aux apprenants, gêne le déroulement de l'apprentissage surtout après le développement des composantes de communication. D'autres accordent encore et toujours beaucoup d'importance à cet enseignement, du fait que tout énoncé prononcé ou écrit contient nécessairement des éléments grammaticaux qui constituent la base de la langue.

Comme ce point de vue diffère d'un groupe de didacticiens à l'autre, la nécessité de son apprentissage s'envisage aussi de façon variable selon les différents publics. En ce qui concerne les étudiants yéménites que nous prendrons comme sujets d'étude au cours de cette recherche, le style d'enseignement de la langue maternelle les amène à attacher une grande importance à la grammaire : ils poursuivent, dans les programmes scolaires, un enseignement grammatical de l'arabe jusqu'à la deuxième année universitaire quel que soit leur cursus de spécialité. Pour ceux qui ont choisi l'apprentissage du français, la grammaire se trouve cognitivement au milieu, comme un passage obligatoire à la langue.

Face à cette différence d'opinions, nous supposons que si Internet, en tant qu'outil de médiation numérique, aide à présenter la grammaire au service de la communication, son intégration peut conforter les tenants de la modernité en facilitant matériellement et pédagogiquement son accès et en faisant un moyen d'apprentissage de la langue.

Par contre nous sommes conscient que son introduction dans une situation de type communicatif paraît encore difficile. Les recherche que nous avons entreprises jusqu'à maintenant indiquent que la présentation grammaticale en didactique du FLE s'inscrit encore dans une approche plus traditionnelle que communicative. Nous tenterons de faire comprendre comment la grammaire, partie intégrante de la langue, aide à la communication et exprime de façon pertinente les actions langagières, et que son intégration dans une perspective actionnelle va accroître son importance dans la didactique des langues étrangères. Il ne s'agit plus de l'enseigner pour elle-même, mais de l'introduire au service de l'accomplissement des actions et d'en faire un outil facilitateur d'apprentissage, c'est-à-dire que les règles apprises ne doivent pas être détachées de la situation de la communication (Widdowson : 1978).

L'enseignement technologisé du français a déjà fait l'objet de certaines études (Tomé : 1999, 2000, 2001, 2003, Cord-Maunoury : 2000, Charnet : 2002, Catroux: 2006, Lebrun : 2007, etc.) mais sans toutefois avoir abordé théoriquement de façon précise et approfondie une des composantes linguistiques de la langue, en l'occurrence la grammaire du FLE. Nous avons recensé beaucoup de SG qui s'offrent aux utilisateurs sans contrôle de leur qualité. *Qui est censé les évaluer ?* Des sites accordent la priorité à la théorie, d'autres à la pratique ; certains ont recours, dans les consignes ou le guidage en général, à d'autres langues que le français, ce qui montre l'existence de sites qui s'adressent à tous les apprenants étrangers et d'autres destinés à un public précis. Ces recherches nous ont amené à formuler plusieurs questions :

- Internet permet-il de présenter autrement la grammaire française ?
- Internet, avec ses multimédia (hypertexte, image virtuelle et fixe, son, vidéo et courriel), favorise-t-il l'intégration grammaticale dans un enseignement de type communicatif ?
- Quels sont les apports qu'il peut offrir à l'apprentissage/enseignement grammatical ?
- Est-ce que les utilisateurs-apprenants arabophones trouvent ce dont ils ont besoin ? En tirent-ils profit même s'ils ne sont pas culturellement et/ou linguistiquement pris en compte par les concepteurs ?
- Si non, quels modèles de travail et quelles solutions pourrions-nous proposer ?
- Comment les enseignants se situent-ils par rapport à Internet ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous nous sommes donné les objectifs suivants :

- Démontrer que l'introduction pertinente des TIC facilitera l'enseignement grammatical et son apprentissage et se prêtera à la création de situations authentiques ou fictives (virtuelles), surtout pour les apprenants qui ne sont pas en contact direct avec la société de la langue cible, en prenant en considération les conditions et la situation d'utilisation.

- Faire de cette matière un levier pour la communication en langue cible et non pas un objet d'apprentissage.
- Intégrer l'enseignement de la grammaire à un enseignement de type communicatif, afin de sortir du cadre conflictuel à propos de l'introduction de cette discipline dans la classe de langue, en tenant compte des recherches et des réflexions menées dans ce domaine.
- Etablir un modèle personnalisé d'évaluation de la qualité d'un SG.
- Décrire et analyser les nouveaux rôles des acteurs didactiques (l'enseignant et l'apprenant) dans l'enseignement/apprentissage technologisé.
- Etudier l'intérêt intellectuel et le profit pédagogique que peut avoir l'apprenant arabophone dans le monde éducatif d'Internet, et tenter de présenter des propositions didactiques fiables.

Pour parvenir à ces objectifs, nous avons décidé de commencer notre étude par une réflexion sur les compétences actionnelles (compétences générales de l'individu, linguistique, communicative, informatique, etc.) et sur la modification apportée par le réseau à la pédagogie et à la méthodologie de l'enseignement de la grammaire. Nous devrons envisager d'infléchir nos observations lorsqu'il s'agira d'apprenants arabophones « yéménites » dont la société et la langue maternelle influent sur l'apprentissage d'une langue très éloignée de la leur. Il ne faut pas oublier qu'au Yémen l'usage du numérique[5] ne commence à voir le jour que dans quelques établissements d'enseignements privés, sans que cela relève encore d'une politique publique officielle pour l'enseignement supérieur.

L'expérimentation, surtout dans ce contexte, renforce ainsi notre réflexion sur l'indispensable présence de l'enseignant. Celui-ci sera amené à modifier et enrichir son rôle d'enseignant sans pour autant devenir informaticien : son intervention nous semble nécessaire pour évaluer et trier les informations grammaticales, éviter à l'apprenant d'éventuelles difficultés d'ordre stratégique,

[5] Internet est répandu, grâce aux cybercafés, dans les grandes villes où le nombre de ses utilisateurs augmente de plus en plus. Ils, les jeunes, l'utilisent principalement pour faire du « chat », messagerie électronique et/ou consulter des sites pornographiques.

résultat d'un manque de formation ou d'un passage brutal à l'autonomie complète sans passer par la semi-autonomie (autonomie guidée). Cette dernière nous parait plus réaliste et prépare le chemin vers l'indépendance d'apprentissage.

Ce travail de recherche, établi dans une perspective actionnelle, sera basé sur l'identification, l'observation et l'analyse d'un corpus. Celui se compose de trois parties convergentes :

- *Enregistrement audiovisuel des interlocuteurs arabophones yéménites.*
- *Enregistrement des utilisateurs arabophones lors d'un usage d'Internet (test d'utilisabilité)*
- *Copie-écrans de quatre différents formats de SG disponibles en libre accès sur la Toile.*

En premier lieu, nous utilisons l'enregistrement d'une conversation, dans lequel nous aurons relevé des erreurs grammaticales, commises par des participants yéménites, permettant de mieux identifier leurs besoins d'apprentissage grammatical.

En deuxième lieu, des étudiants arabophones ont été aussi enregistrés lors d'une navigation réelle sur Internet pour observer au plus près leurs parcours d'apprentissage et les problèmes qu'ils ont rencontrés (Nielsen et Loranger, 2007 et Bastien et Tricot, 2008).

Ces deux enregistrements ont été effectués pour mieux valoriser le cadre de l'investigation, puisqu'ils sont liés (besoins, pratique et évaluation) au corpus central de la recherche, il s'agit de procéder à l'analyse des sites Internet enseignant la grammaire française. Notre analyse a pour fonctions d'identifier les procédures linguistique, pédagogique et ergonomique qui forment les fonctionnalités spécifiques d'un site didactique, d'étudier l'exploitation potentielle du multimédia dans la présentation linguistique de façon à attirer le public et/ou de définir les points faibles qui le découragent. Il est bon de signaler que cette démarche analytique et qualitative, d'un point de vue informationnel et ergonomique, apparaît indispensable compte tenu du grand nombre de SG dans le réseau.

La grammaire en ligne sera alors classée en quatre catégories distinctes selon leur présentation grammaticale et leurs objectifs :

- Portail de grammaire (que nous désignons désormais par **PG**)
- Site de grammaire (**SG**)
- Page Web de grammaire (par **PWG**)
- Fiche de grammaire (par **FG**)

Parmi les modèles et les grilles d'analyses déjà proposées (par certains auteurs ou établissements tels que Tomé (2000), Perrot (2001) et l'Université de León (2003), pour l'évaluation d'un site web, classées en deux méthodes d'évaluation (méthode heuristique et méthode empirique), nous appliquons pour cette analyse un modèle mixte d'évaluation d'un site pédagogique destiné à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire. Ce modèle, tel que nous avons élaboré, se compose de cinq étapes, à savoir :

1. Fiche analytique du site
   1.1. Caractéristiques générales
   1.2. Type d'approche et présentation grammaticale
   1.3. Scénario pédagogique
2. Ergonomie du site
   2.1. Navigation et parcours pédagogique
      2.1.1. Guidage fonctionnel
      2.2.2. Guidage pédagogique
      2.2.3. Types d'exercices et traitement des erreurs
3. Outils complémentaires
4. Test d'utilisabilité
5. Synthèse et utilisations envisageables

Ces points d'évaluation, qui seront détaillés au chapitre quatre, constituent notre grille d'analyse, basée essentiellement sur des modèles et des grilles de critères proposés dans des travaux antérieurs, par les auteurs que nous venons de citer, ainsi qu'un état de l'art, conseillé par Cord-Maunoury (1999).

Chaque format de site analysé sera synthétisé pour avoir une idée sommaire de son identité, son ergonomie, sa pédagogie ainsi que sur la présentation du contenu

qu'il véhicule. A l'issue de cette analyse nous envisagerons une synthèse générale montrant les apports d'Internet dans l'acquisition des compétences grammaticales ainsi que le profit que peut en retirer l'apprenant arabophone.

Pour la réalisation de ce travail, celui-ci s'articulera autour de cinq grands chapitres :

▪ Le premier chapitre, ayant pour but d'évoquer les compétences nécessaires à la fois dans l'acquisition d'une langue étrangère et dans l'utilisation des TIC à cet effet, consistera en une étude explicative de ces compétences. Nos réflexions portent sur la perspective actionnelle, dans laquelle se situent inévitablement les compétences grammaticales en question, et sur le profit de leur complémentarité avec les autres composantes communicatives. Nous avons opté pour l'approche actionnelle, du fait qu'elle englobe les compétences linguistiques et les compétences de communication d'une part, et fait appel à tout ce qui peut participer à la réalisation des actions en langue étrangère d'autre part : les habilités et les savoirs innés ou acquis de l'individu, qui peuvent être différents entre un arabophone et un anglo-saxon ou un chinois, par exemple ; l'usage de tous les moyens d'apprentissage disponibles, dont Internet.

Nous tenterons de mettre en relation ces réflexions, qui iront du plus large au plus précis, c'est-à-dire de la compétence actionnelle à la compétence grammaticale, en explicitant la nécessité de présenter la grammaire dans un enseignement de type communicatif et de l'apprendre pour le même but de communication.

Par ailleurs, si la perspective actionnelle fait appel à l'utilisation d'Internet comme outil numérique pour l'enseignement de la grammaire et l'acquisition des compétences linguistiques, nous estimons que cet usage nécessite en pré-requis la formation des utilisateurs, autant enseignants qu'apprenants, pour qu'ils puissent maîtriser les compétences d'accès que nous appelons « compétences informatiques ». Cette familiarisation des acteurs aux TIC évitera ou diminuera chez eux d'éventuelles difficultés (technique, pédagogique, stratégique) et contribuera à une intégration harmonieuse et rentable de leur parcours d'apprentissage.

▪ Le deuxième chapitre tentera de mettre en lumière la modification que peuvent apporter les TIC à la pédagogie et à la méthodologie de l'enseignement grammatical. Si les TIC, et Internet plus particulièrement, peuvent présenter un intérêt

pour l'enseignant et pour l'apprenant, ils ne seront pas non plus sans effet sur le cadre d'enseignement dans son ensemble ni sur le schéma d'apprentissage. Et s'ils présentent des spécificités, l'attitude pédagogique et méthodologique qui permet leur intégration doit être redéfinie et étudiée dans ce contexte. Il nous semble donc impératif de mettre en évidence ces modifications dans l'apprentissage/enseignement de la grammaire et le nouveau rôle que peuvent avoir les utilisateurs (enseignant et apprenant) dans leur conception et dans leur stratégie d'utilisation. Nous nous efforcerons d'enrichir et d'illustrer nos propos par des images et captures d'écran récupérées dans les SG. La toile expose trois types de grammaire du FLE : grammaire pédagogique, grammaire d'enseignement et grammaire d'apprentissage. La première et la dernière mettent l'accent sur la gestion des erreurs dans l'apprentissage. Dans cette présentation, les apprenants, avec leurs difficultés, sont pris en compte par les concepteurs. C'est dans ce contexte que se trouvent les apprenants arabophones, et cela nous autorise à expliquer ses spécificités dans le chapitre ultérieur.

▪ Dans le chapitre trois, les raisons et les problèmes d'interférences grammaticales de la langue arabe sur le français seront abordés et illustrés en accompagnement des analyses d'une conversation enregistrée entre des interlocuteurs arabophones yéménites ainsi que d'exemples similaires trouvés sur des sites Internet. Ces exemples montreront que les problèmes grammaticaux sont quasi identiques chez tous les arabophones, à l'exclusion des arabophones du Maghreb, en raison du statut différent du français dans cette région. Nous tenterons ainsi de proposer une remédiation basée sur l'utilisation d'Internet.

▪ Quant au quatrième chapitre, il nous apparaît nécessaire d'évoquer les questions relatives à l'usage d'Internet dans un but d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire. Dans cette perspective, nous sommes censé comprendre le parcours à prendre, de la recherche d'un SG à son usage potentiel effectué par l'enseignant et l'apprenant. Pour cet usage, des exigences de compétences informatiques et de recherche d'informations seront recommandées, non seulement à un public qui n'a pas encore de pratique d'Internet, mais aussi à tous ceux qui en ont l'habitude, car il s'agit ici d'une manipulation précise, c'est-à-dire à des fins didactiques. Face à l'informatisation des savoirs langagiers et au nombre pléthorique de SG sur la Toile, nous pensons qu'il faut montrer comment cibler l'information recherchée et choisir le

site adapté aux objectifs fixés par les concepteurs, prescrits par l'enseignant, et/ou attendus par les apprenants en fonction de leurs besoins.

L'abondance de ces sites, des possibilités de communication et des données disponibles rend impérieuse la nécessité de faire un état de l'art pour des méthodes d'évaluation d'un site Web. Leur mise au point permettrait de parvenir ou d'établir, le cas échéant, un modèle d'évaluation susceptible de cerner tous les aspects de l'objet à évaluer.

▪ Au cinquième chapitre, nous procéderons à l'analyse heuristique et ethnographique de quatre formats de SG (que nous avons choisi de classer ainsi) afin d'envisager leur fonctionnement et leurs caractéristiques au niveau didactique, pédagogique et ergonomique, pour parvenir à une synthèse permettant de mettre en évidence l'harmonie existant entre informatique et linguistique, ainsi que les défauts susceptibles de gêner cette intégration. L'importance du référencement préconisé par Sloïm et Gateau (2004) est à la base du choix de notre corpus ; nous avons opté pour les SG les mieux référencés, après une recherche sur quelques moteurs de recherche (désormais désignés par MDR). C'est l'aboutissement de cette étude qui nous amènera à offrir des perspectives et des propositions technodidactiques que nous espérons pertinentes, dans un bilan général.

CHAPITRE I :

INTÉGRATION DES TICE DANS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES ACTIONNELLES ET LINGUISTIQUES D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Au fil des ans, les approches didactiques ont évolué et se sont diversifiées. Dans notre recherche, nous avons choisi de nous positionner dans la perspective actionnelle qui donne du sens à l'apprentissage d'une langue étrangère en mettant l'apprenant dans un contexte de réinvestissement des connaissances sur un terrain social concret. Cette perspective, esquissée dans les travaux récents du Conseil de l'Europe[6], ne s'oppose pas aux approches précédentes mais elle les relie dans une vision plus englobante. Elle tend à faire des compétences grammaticales et de celles de communication ou de la langue, au terme le plus large du mot, un vecteur d'actions sociales. Ce qui peut la différencier brièvement de l'approche communicative, c'est que la communication n'est pas l'objectif final, mais elle est mise au service de la réalisation d'une tâche déterminée. Et c'est en fonction de la tâche à accomplir que des stratégies individuelles pour l'acquisition de compétences linguistiques et paralinguistiques seront mises en œuvre par l'apprenant afin de réaliser ce que l'on lui demande.

> *« La tâche (...) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières, et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (ex : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette).*
>
> *La tâche peut s'effectuer aussi bien sans ou avec recours à une activité langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne relèvent en*

[6] Le Conseil de l'Europe, établi à Strasbourg, s'emploie à harmoniser les politiques de ses Etats membres et à faire adopter des pratiques et des normes communes. Le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) est progressivement devenu un centre de recherches appliquées sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Partie intégrante du Conseil de l'Europe, le Centre a pour tâche la mise en œuvre des travaux et principes élaborés par la « Division des politiques linguistiques » à Strasbourg ainsi que la promotion des innovations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions.

Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence, s'accompagner éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doubler le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas. (Conseil de l'Europe 2000 : 19).

Dans l'apprentissage des langues étrangères, il ne s'agit plus seulement d'acquérir les règles morphosyntaxiques d'une langue pour savoir communiquer. S'il est vrai que la connaissance de règles de vocabulaire, de structures grammaticales, est une condition nécessaire, cela n'est pas suffisant pour interagir avec les autres. Pour communiquer efficacement, il faut en effet connaître les règles d'usages de la langue, c'est-à-dire savoir quelles formes linguistiques, morphologique, syntaxique employer. Mais il faut également en maîtriser les règles d'emploi : dans quelles situations doit-on utiliser ces formes, avec quel interlocuteur (statut social), tenir compte du registre de langue, et enfin s'engager réellement dans une communication interactive.

Actuellement, le Conseil de l'Europe, devenu CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2000) plaide pour l'apprentissage d'une langue étrangère au sein d'une perspective actionnelle, dans le sens où l'apprenant peut s'engager aisément dans une interaction de face à face et prendre des initiatives de parole et de décisions. Cet apprenant est d'autant mieux invité à communiquer, à l'oral comme à l'écrit, qu'il est encouragé à interagir dans des groupes socialement et culturellement hétérogènes : la langue étrangère doit lui permettre de coopérer avec autrui (écoute, participation, négociation) ; et de mettre à profit ses expériences (adaptations, improvisations) dans différentes situations conversationnelles, pouvoir argumenter et convaincre son interlocuteur etc. Pour cela, l'étudiant doit acquérir certaines compétences qui lui permettent

d'atteindre son objectif quant à la maîtrise de la langue cible. Cette compétence nécessaire à tout apprenant a été mise en avant par le succès qu'a connu « l'approche communicative » inspiré de la théorie des « actes de parole » (Austin, 1962 ; Searle,1969 et Hymes) et de la « perspective actionnelle », préconisée par le Conseil de l'Europe, *« la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social, qui seules leur donnent leur pleine signification »* (2000 : 15).

Nous pouvons constater de prime abord qu'il existe différentes sortes de compétences, lesquelles s'emboîtent les unes dans les autres comme des poupées gigognes. Dans le cadre du présent chapitre, nous allons donc commencer par aborder la compétence la plus générale, la compétence actionnelle ou comme le nomme le CECRL la « perspective actionnelle » avant de nous intéresser successivement aux compétences qui en découlent logiquement (compétence communicative et compétence linguistique). Le cas échéant, nous allons accompagner cette partie théorique d'exemples correspondant à un public arabophone yéménite comme nous l'avons indiqué dans l'introduction. Nous essaierons ensuite de montrer comment les composantes linguistiques se présentent sur le Web. Cela expliquera l'intégration possible de ce support numérique et de son emploi adapté au contenu linguistique, et nous amènera ensuite au point précis de notre recherche qui est la compétence grammaticale sans parler de la modification pédagogique et méthodologique inhérente à la présentation instrumentée, vu que l'évaluation vers une nouvelle pédagogie de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, médiatisé par Internet sera décrite en détail dans le chapitre deux.

1. Approche actionnelle

Le CECRL présente l'apprenant comme un acteur social. Celui-ci possède un ensemble de connaissances, de stratégies et de dispositions qu'il utilise pour s'exprimer, apprendre ou accomplir une tâche bien déterminée. Cette tâche se déroule évidement dans un cadre social où les apprenants sont amenés à partager leurs savoirs et leur savoir-faire pour l'exécuter.

Cette nouvelle perspective entraîne une modification profonde du rôle des apprenants, ainsi que de leur relation avec la langue cible et la culture de celle-ci. Il s'agit donc d'un apprentissage organisé, qui conduit progressivement l'apprenant à devenir un véritable participant social, à être capable de s'impliquer convenablement dans une interaction communicative authentique qu'il gère à sa manière.

L'interaction exige de l'utilisateur une compétence entendue comme l'ensemble des aptitudes à communiquer et la mise en jeu de la totalité de ses facultés personnelles. Ce sont ces savoirs langagiers et ces comportements qui déterminent une interaction efficace avec les membres de la communauté étrangère. Pour atteindre cet objectif d'interaction sociale dans le respect du milieu linguistique et culturel de l'interlocuteur, le CECRL ajoute aux compétences de communication les compétences générales de l'individu[7]. Celles-ci reposent essentiellement sur la culture générale de l'apprenant, sa «connaissance du monde » et sur les savoirs : savoir-faire et savoir- être ainsi que savoir- apprendre.

1.1. Compétences générales de l'individu

Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles « *ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières »* (CECRL 2000 :15). Chaque individu possède, depuis son enfance et grâce à son environnement, des habilités et des savoirs innés et acquis. Ses habilités et ses

[7] « *Dans le cadre de l'approche actionnelle de l'usage de la langue, les « compétences » doivent être comprises comme l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir. Les compétences générales incluent donc, outre les compétences langagières, de nombreuses autres compétences. Elles peuvent être distribuées dans quatre ensembles dont les extensions se chevauchent : ce sont les catégories (a) du savoir, (b) du savoir-être, (c) du savoir-faire et (d) du savoir-apprendre.* » résumé du CECR, publié le 30. 09.2007 par Delhaye sur le site : http://gallika.net/spip.php?article495, consulté en octobre 2007.

connaissances se développent au cours des expériences de la vie quotidienne, de son éducation dans la société d'origine. Il y apprend à vivre, à partager les moments de bonheur et de tristesse avec ses compatriotes. Ainsi, par leur fréquentation, le voyage dans son pays ou à travers les media, il va aussi découvrir la diversité régionale qui existe au sein de son pays sur le plan culturel, voire dialectal (accent et richesse lexicale correspondant à l'entourage géographique et culturel de la région). Tout cela induit l'idée qu'il y a également, dans le monde, des gens qui parlent et pensent différemment. Ceci pourrait déclencher la curiosité d'apprendre une autre langue que la sienne. Au contraire, l'individu qui ne connaît rien du tout de la France ni de la communauté française, n'aura que de faibles motivations pour apprendre le français.

Pour mieux illustrer cette question de la culture générale chez l'apprenant d'une langue étrangère, nous prendrons l'exemple de l'apprenant yéménite désirant s'inscrire au département de français, à l'université de Sanaa. Le département précise que tous les étudiants qui s'y présentent doivent être soumis à un test d'admission basée sur la culture générale de chaque candidat et plus particulièrement sur sa connaissance de la France, des Français et du français.

Ce test se fait, en général, en arabe car le français n'a été que récemment introduit au Yémen (1990), et aussi en anglais pour connaître la capacité du candidat à apprendre une langue étrangère. Nous remarquons que c'est la perception et les représentations qu'a le public yéménite de la France et du français qui suscitent chez lui une admiration et une volonté d'apprendre cette langue. Le français est considéré, par ce public, comme la deuxième langue internationale, une langue de culture et d'arts. Il est aussi vu comme une langue étrangère ayant une valeur communicative internationale intéressante pour certains métiers exercés au Yémen ou à l'étranger, plus particulièrement dans les secteurs de :

- Enseignement du français dans le secondaire.
- Services hôteliers.
- Agences touristiques et de voyages.
- Offices du tourisme.
- Compagnies étrangères et entreprises françaises.
- Missions diplomatiques et organisations internationales.

- Traduction et interprétation.

La pratique de ces métiers exige bien évidemment l'acquisition par les professionnels, ou futurs professionnels, de compétences qui leur permettront de maîtriser les relations interculturelles et de jouer le rôle d'intermédiaires entre leur culture d'origine et la culture française. Dans chaque métier, il y aura des tâches entièrement ou partiellement langagières à accomplir, ce qui mobilise l'apprenant pour se référer aux savoirs et aux habilités relatives aux normes de la communauté étrangère.

En ce qui concerne leur connaissance de la France, pour eux, ce pays a des points de repère divers : événements, monuments (Tour Eiffel, le Louvre) personnages historiques, (Révolution française, prise de la Bastille, campagnes de Napoléon), la mode, les parfums, sans oublier le sport et le numéro 10 de l'équipe de France Zinedine Zidane, etc. Ces représentations sont motivantes pour l'acquisition/apprentissage de la langue et de la culture française

D'autres compétences s'articulent autour des attitudes et du savoir-faire. Tous ces savoirs et attitudes doivent se manifester et être utilisés dans la tâche à exécuter. Pour mieux observer notre public yéménite dans sa pratique langagière du français, nous évoquerons à la fois le centre culturel français et de coopération linguistique à Sanaa (CCCL) et les lieux touristiques. Au CCCL[8], l'apprenant yéménite se trouve confronté à des situations semblables à celles de la vie institutionnelle et éducative de la société française. Il y vient pour des cours de français, pour lire et comprendre les annonces affichées qui sont normalement présentées et écrites en français. Il est possible qu'on lui demande de se présenter à l'accueil et de remplir des formulaires. Il est également invité à participer à des expositions culturelles qui sont organisées régulièrement par le CCCL et l'ambassade de France au Yémen.

D'autres étudiants cherchent à entrer en communication directe avec les touristes français venant visiter le Yémen en pratiquant leur langue. Lors de la rencontre, il est normal, si l'apprenant arrive à entrer en contact avec ces derniers, qu'on lui demande de décrire un lieu, une habitude sociale, ou de justifier avec des arguments convaincants un phénomène considéré comme étrange par les français, à

[8] Centre culturel et de coopération linguistique. Mission de coopération pour la diffusion de la culture et de la langue française à Sanaa, Yémen. Site : http://www.ccclsanaa.com/, consulté en octobre 2007.

titre d'exemple « la consommation du qat[9]». Tout cela amène l'étudiant à mobiliser l'ensemble de ses compétences pour accomplir cette tâche qui n'est plus seulement langagière, mais aussi sociale.

En effet, en expliquant sa culture, cet apprenant doit tenir compte de la différence interculturelle existant entre sa culture et celle de la communauté française, en même temps qu'il recourt à ses habilités cognitives et interprétatives qui lui permettent de mesurer le degré de cette différence. De toute façon, l'écart culturel peut se manifester indirectement dans la manière dont la question est posée (étonnement, critique ou autre).

Donc, tous ces savoirs et attitudes que possède l'individu doivent être utilisés et se manifester dans la tâche à exécuter. Ils comprennent selon le CECRL (5.1.2.2) :

«- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible ;

- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de connaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir un contact avec des gens d'une autre culture ;

- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;

- la capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (2000 : 84).

Pour la réalisation efficace de cette tâche, ressentie ici comme culturelle et sociale, ceci nécessite la connaissance et la mise en jeu de tous les éléments qui peuvent affecter l'utilisation du langage : connaissance de la langue ; connaissance de soi dans sa culture ; connaissance de l'autre, de sa culture et de ses préjugés.

La possession d'un savoir-être fait, bien entendu, partie des compétences générales individuelles et influence la communication. Les savoir-être[10] sont

[9] Il s'agit d'un arbre dont les consommateurs mâchent les feuilles les plus jeunes et en font une boule gardée pendant des heures dans la joue. Cette plante est aussi cultivée également dans certains pays d'Afrique comme l'Ethiopie, la Somalie, la Djibouti, etc.

considérés comme des traits de personnalité, d'éducation, de croyance, des dispositifs d'attitudes qui concernent, à titre d'exemple, l'image de soi et des autres, et qui se manifestent dans l'échange social en langue maternelle ou étrangère.

Les manières d'être sont d'ailleurs variables selon le cadre et les contraintes de la situation : par exemple, un apprenant qui n'a pas confiance en soi aura beaucoup de mal à gérer une conversation ou même à intégrer facilement la culture de l'autre. Par conséquent, la maîtrise d'une langue étrangère ne sera pas atteinte, car le manque de confiance défavorise l'apprentissage. Un étudiant manquant de motivation et d'application en classe aura sans aucun doute une mauvaise réception et une mauvaise interprétation des discours ou des éléments à apprendre.

Revenons à l'exemple des apprenants yéménites recherchant des touristes français dans le but d'engager la conversation pour pratiquer et tester leur niveau de français. Le problème est que certains ne parviennent pas à se présenter correctement, comme dans l'exemple suivant :

un étudiant se dirigeant vers un touriste pour créer un dialogue quelconque :

L'étudiant *: Bonjour tu es français ?*

Le touriste *: Oui pourquoi ?*

L'étudiant *: je suis étudiant en français et je veux pratiquer le français avec toi/vous….*

Cet échange, vécu et observé par nos sources est très souvent initié par un apprenant ignorant de la culture de l'autre, il permet de constater qu'une telle présentation ressemble à un interrogatoire policier, manque de politesse (utilisation de « veux » au lieu de « voudrais » ou « aimerais »), avec en plus l'utilisation du « tu » au lieu de « vous » : cette formule de politesse n'existe pas en arabe. A tout cela s'ajoute l'initiative ou l'ouverture inappropriée de la parole. Donc, une telle communication ne s'établira jamais, même s'il y a échange, celui-ci ne durera que quelques minutes. En réalité, ces apprenants sont victimes de leur réserve et d'une difficile acceptation de la culture de l'autre et croient, à tort, qu'on leur demande de

[10] Le terme « savoir-être » peut se trouver sous d'autres appellations comme « savoir-faire sociaux » ou « savoir-vivre », employées notamment par Quettier dans « Pratiques physiques et pratiques sociales : Analyses ethnométhodologue de la contribution des TIC au développement de la formation par l'action », http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm29/QUETTIER.pdf, consulté en novembre 2007.

se transformer « en français « pour parler la langue française. Ils sont pourtant invités à fréquenter la communauté française et à garder le contact avec elle tout en conservant leur propre identité. La capacité d'établir une relation interculturelle participe en effet au développement de la capacité linguistique et vice versa. D'autres étudiants, grâce à leur identité culturelle et personnelle, arrivent à s'engager dans une communication interactionnelle au point d'établir une relation amicale à long terme avec des touristes. Les étudiants qui n'ont ni contact avec les natifs ni des connaissances suffisantes du mode de vie et de la culture du pays dont ils apprennent la langue, ont tendance à imposer leur manière d'être et donc d'agir. Ce qui les place, par conséquent, dans un blocage communicationnel susceptible de laisser des effets négatifs sur l'acquisition de la langue et sur la représentation de l'autre. De nos jours, le problème relevant d'une méconnaissance interculturelle entre des individus issus de pays lointains géographiquement et culturellement est devenu surmontable, car il est possible, grâce à l'Internet, d'accéder à d'autres cultures et d'entrer en contact avec le monde extérieur. A titre d'exemple, sur le site « Civilisation française»[11], les apprenants sont invités à voyager dans l'espace, sans faire leurs valises, pour connaître, entre autres, la vie des français (familiale, religieuse et culturelle etc.). Ce voyage virtuel (cf. figure 1[12]) permet à l'internaute de se sensibiliser à la culture et à la civilisation françaises à travers certains faits quotidiens, socioculturels et historiques. La prise en compte de la différence interculturelle conduit le sujet communicant à une modification rationnelle de son comportement relationnel. De même, le site « Le point du FLE », sur lequel nous reviendrons au chapitre quatre puisqu'il constitue un véritable centre de ressources en ligne pour le FLE, a consacré une page enrichie de liens externes à la civilisation et à la vie quotidienne française. Cet usage d'Internet dans l'enseignement peut faciliter l'accès à des documents authentiques rendant l'apprentissage plus vivant.

[11] http://www.cortland.edu/flteach/civ/. C'est un site d'apprentissage de la culture et de la civilisation françaises, conçu par Ponterio, enseignante en FLE, au SUNY College de Cortland aux Etats-Unis. Il propose des activités pédagogiques interactives avec texte, image et son.

[12] Il est à noter que les liens marqués en rouges dans la figure ne sont pas distingués dans le site, ils prennent cette couleur lorsqu'on clique dessus, une distinction par rapports à ceux qui ne sont pas consultés.

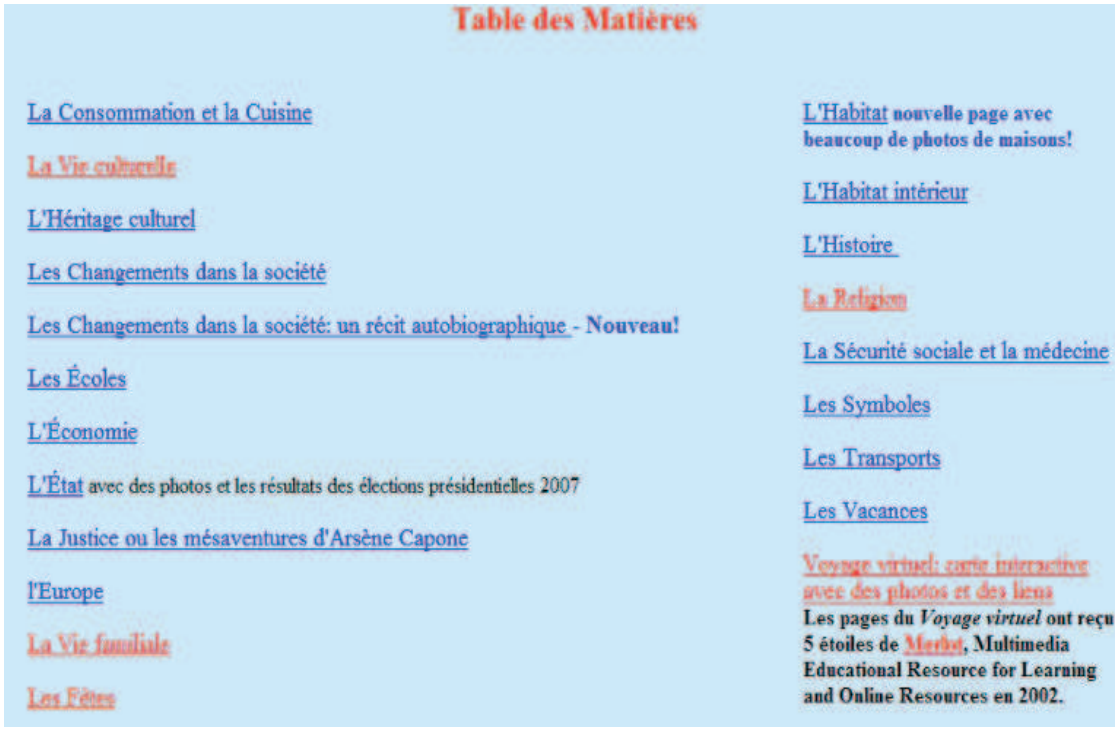


Figure 1: thèmes différents sur la civilisation française (copie écran, novembre 2007).

Le dernier point qui concerne essentiellement la compétence générale de l'individu est le savoir-apprendre du sujet. Le savoir-apprendre, renforcé par les savoirs précédents (savoir-faire et savoir-être), représente « *sa capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et intégrer cette nouvelle connaissance, quitte à modifier les connaissances antérieures* » (CECR 2000 : 85). Il consiste à amener l'apprenant à prendre conscience de la langue/culture et de la communication (appréhender et maîtriser les principes selon lesquels la langue est organisée et utilisée), et à travailler des aptitudes grammaticales et phonétiques. L'utilisateur/apprenant doit être aussi familiarisé avec le domaine d'étude de langue, il doit être également en mesure de traiter les situations communicatives pour lesquelles il lui sera conseillé d'utiliser l'ensemble des moyens disponibles d'apprentissage qui lui sont offerts, y compris les TIC, que nous nous efforcerons d'étudier dans cette recherche pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Ce sont les besoins qui amènent les étudiants, acteurs sociaux, à se servir de ce qui est en leur possession et de la société dans laquelle ils vivent. Vu le rapide développement des TIC dans la vie actuelle, et particulièrement d'Internet, même l'apprenant, qui s'en sert comme « défouloir », est de plus en plus conscient de leur rôle éducatif et de la nécessité de maîtriser cette réalité dans laquelle il se trouve

impliqué. L'implication de l'utilisateur dans l'exploitation informatique (utilisation du matériel, recherche sur la toile) pour satisfaire son besoin, est liée au contexte social. La prise de conscience de l'environnement technologisé lui permet d'orienter son savoir-apprendre et de canaliser ses efforts d'apprentissage et de recherche d'information.

1.2. Compétences communicatives langagières

Précisons, avec le CECRL, que la possession d'une compétence interculturelle inclut entre autre la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, et la capacité de gérer efficacement des situations de malentendus interculturels. De même, l'acquisition d'une compétence communicative langagière ne se limite pas à une compétence linguistique telle que les étudiants la perçoivent souvent au sens strict (grammaire, lexique, vocabulaire, phonétique), mais inclut nécessairement des compétences sociolinguistiques (marqueurs de relations sociales, registres de langue, etc.) et des compétences pragmatiques (organisation des discours, gestion de tours de parole, etc.).

Dans ce sens, cette compétence à communiquer langagièrement, indiquée par le CECRL et que nous mettons dans la figure ci-dessous, peut comprendre plusieurs composantes : composante linguistique, composante sociolinguistique et composante pragmatique.

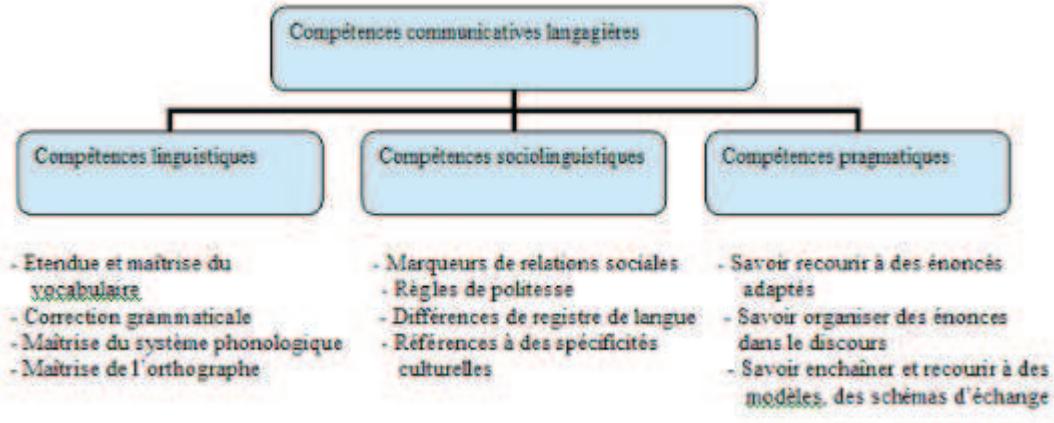


Figure 2: composantes de la compétence communicative langagière.

En ce qui concerne **la compétence linguistique** et sa présentation sur Internet, nous y reviendrons en détail et avec des exemples (cf. 3.4). Toutefois, nous nous contentons d'emprunter au CECRL la définition suivante : « la *compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoirs-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue (...).*

Cette composante est considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinction phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique, mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances. »

La compétence sociolinguistique renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations. La connaissance de ces règles est cruciale pour pouvoir interpréter les paroles dans leur signification sociale. Autrement dit, un locuteur associant la parole aux aspects socioculturels est capable d'accomplir convenablement des actions et d'établir une relation communicationnelle réussie avec les autres. Par exemple, dans la prise de décision « *Pierre et moi, nous avons décidé de…* », le « je » s'efface derrière l'autre comme lorsqu'on est poli, on s'efface devant quelqu'un pour le laisser passer le premier. Si un apprenant yéménite produit cet énoncé de cette façon, on peut juger qu'il maîtrise certaine compétence sociolinguistique car d'habitude en langue arabe, celui-ci commence par soi, c'est -à-dire « *moi et Pierre…*».

Ou encore, très remarquablement, pour donner un ordre, on utilise rarement le mode impératif ; on a recours à des formules adoucissantes qui nécessitent un apprentissage basé sur la connaissance et la pratique : « *Tu peux fermer la porte ?* » « *Ferme la porte !* », il est très clair que l'effet de ces deux actions (forme interrogative, forme impérative) sur l'interlocuteur n'est pas le même (compétence pragmatique).

La compétence pragmatique recouvre la mobilisation fonctionnelle des ressources de la langue selon des scénarios d'échanges interactionnels et la maîtrise du discours (cohérence, cohésion). Elle constitue aussi l'ensemble des aspects du langage qui fait référence aux relations entre locuteur et interlocuteur, d'une part, et entre interlocuteurs et situation concrète d'autre part.

Cette compétence aide l'auditeur/ apprenant à comprendre une énonciation non littérale et à accéder au sens communiqué par l'énoncé. Par exemple, imaginons que deux personnes sont en train de fumer :

A : tu peux arrêter de fumer ? B : non, je ne peux pas. Puisque les deux fument, l'interrogation porte certainement sur la capacité à arrêter définitivement de fumer. Par contre, si A lui dit *: Tu peux me passer le cendrier ?* Dans ce cas là, le A ne s'interroge pas sur la capacité ou non du B à lui passer le cendrier (sens littéral de pouvoir), mais il lui demande simplement le cendrier.

En résumé, on peut dire que la situation interactionnelle, la relation interpersonnelle ainsi que la connaissance partagée par les interlocuteurs, jouent un rôle fondamental dans la compréhension de l'énoncé et le maintien des échanges langagiers.

1.3. Dimension sociale et linguistique de la compétence actionnelle

La compétence actionnelle encourage toute interaction entre représentants de cultures différentes et met à la disposition de chaque apprenant les compétences nécessaires par lesquelles il devient un acteur social. Elle revêt alors un caractère social capital pour l'enseignement/apprentissage des langues. Dans ce sens, l'utilisateur/ apprenant est invité à développer non seulement la connaissance des règles grammaticales ou communicatives, mais aussi une réelle capacité à les utiliser constamment dans ce cadre social. A la lumière de cette réflexion, la compétence actionnelle dépasse la compétence de communication définie par Hymes : « *Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (1991 : 47).*

Le CECRL associe à ces deux compétences un élargissement notable de la pragmatique pour viser une compétence à communiquer langagièrement que nous venons de mentionner plus haut.

Cette tripartition qui marque à la fois un retour à un certain « bon sens » didactique (enseigner une langue repose sur la recherche d'un équilibre entre travail sur la langue (phonétique/ lexique/syntaxe avec mise en évidence des sous-systèmes qui constituent la langue et son emploi dans des interactions porteuses de sens qui

collent au plus près de la réalité des pratiques langagières) présente la langue comme système (compétence linguistique, limité à la phrase), puis comme discours (compétence pragmatique relative à l'au-delà de la phrase), pris dans un contexte socioculturel.

Dans ce cas, notre utilisateur/apprenant est amené à chercher le sens social du mot qui n'est pas donné par le dictionnaire. Le mot « mariage » par exemple, en langue arabe « zawaj », est-il perçu de la même façon par un Yéménite que par un français ? Certes, c'est une alliance entre homme et femme, mais l'idée du mariage est relative à chaque culture, et de ce fait peut renvoyer à des représentations différentes. C'est- à- dire, si le mot mariage est associé par le français à l'idée d'amour, de passion et de relations intimes, les yéménites y associent la fidélité, la hiérarchisation (la femme obéit à l'homme) et la responsabilité assumée différemment par les deux (elle s'occupe plutôt de la maison et des enfants, lui plutôt du financement). En plus, l'utilisation des actes de parole change en fonction des critères sociaux. Un Yéménite qui veut inviter quelqu'un à manger chez lui, va se servir du mode impératif, avec insistance pour montrer le degré de son hospitalité et de sa générosité : « *Viens manger chez moi, allez ! Ne sois pas en retard, je t'attendrai au déjeuner…* »Alors qu'un français dit simplement : « *Voulez- vous manger chez moi, ce soir ?* » Si cette invitation s'adresse à un Yéménite qui ignore la société française, sa réponse basée sur un critère socioculturel sera : « Non *merci, ou merci, je ne peux pas venir,…* Car, pour nous les Yéménites, celui qui produit cette formule d'invitation fait semblant d'être généreux, mais en réalité il ne l'est pas. On peut également remarquer une différence dans le choix du temps de l'invitation, les Yéménites s'invitent n'importe quel jour et la plupart du temps au déjeuner, alors qu'en France cela ne se fait que le week-end et très habituellement le soir.

Donc, l'apprenant yéménite, pour pouvoir établir un contact avec l'autre, ne doit pas se limiter à la mémorisation de phrases ou à des règles grammaticales mais doit savoir où, quand, comment, et avec qui les utiliser. Il est désormais invité à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des variables de la situation de communication et des règles sociales qui s'en dégagent. Pour renforcer cette idée, nous nous appuyons sur ce que dit Hymes : *« Nous devons donc expliquer le fait qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une*

compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. Cette compétence, de plus, est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages, et est tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication » (1991:74).

2. Approche communicative

L'approche communicative, développée au début des années 70, se recentre sur le sujet-apprenant et vise à développer chez lui les compétences communicatives (voir ci-dessous).

Cuq et Cruca la redéfinissent brièvement dans cette phrase « *Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère*. » (2003 : 244).

Ainsi, pour enseigner une langue étrangère, il faut proposer à l'apprenant la langue cible telle qu'elle fonctionne et qu'elle se pratique quotidiennement, dans la diversité des usages. C'est ainsi qu'une proposition de documents authentiques lui fournira des exemples de la manière dont la langue est utilisée à des fins communicatives (comment tel temps grammatical peut servir à parler du présent ou du passé, comment telle formulation est une façon donner sévèrement ou poliment un ordre ou de remercier quelqu'un d'un service rendu). De là, l'usager-apprenant sera invité implicitement à observer le fonctionnement réel de la langue dans des situations de communication réelles.

Il est à noter que face à une communication réelle, l'usager va au-delà de ses compétences linguistique et communicative, en faisant appel à des stratégies correspondant à chacune des situations de communication dans lesquelles il peut se trouver impliqué, volontairement ou involontairement. Par exemple, annoncer une bonne nouvelle nécessite moins d'efforts qu'annoncer une mauvaise nouvelle à quelqu'un que l'on aime. Pour la dernière, il faut plus de préparation (phase de

planification) avant d'aller communiquer la nouvelle (phase d'exécution) afin de ne pas choquer et de mieux consoler au fur et à mesure de la communication. A ce moment d'interaction, il est impératif d'observer les changements du visage et des comportements (la réaction) et de contrôler la situation, et en cas de difficulté on passe rapidement à la phase de remédiation et d'empathie.

C'est donc au niveau d'une utilisation verbale (le choix des mots et d'expression) et para-verbale (la voix, l'intonation, l'accent) et des stratégies utilisées en vue de réaliser avec succès cet objectif communicatif, que cette approche se distingue par rapport aux précédentes dont la finalité première était la connaissance de la langue. En ce sens, il nous semble utile d'aborder les concepts qui sont la base de cette approche : l'ethnographie de la communication et la compétence de communication, dont le fondateur est Hymes.

2.1. Ethnographie de la communication

La visée de l'ethnographie de la communication est de faire ressortir les liens entre les comportements communicatifs et les modèles culturels et sociaux de la société. Cette discipline est transposée de la compétence communicative à la perspective actionnelle, car elle aborde le langage, avant qu'il soit un outil linguistique et communicatif, comme forme culturelle socialement située. Elle fait donc un lien étroit entre la langue et la société qui la pratique. En d'autres termes, elle souligne le relief accordé au contexte conçu en tant que cadre social qui conditionne tout acte linguistique : *« toute étude de la communication doit prendre en compte le contexte, le cadre ou le milieu* » (Salins, 1992 : 100). C'est ainsi que Cuq la résume :

« *L'ethnographie de la communication est une discipline sociolinguistique (…) met l'accent sur les phénomènes para-verbaux (la voix, l'intonation, les accents), sur les phénomènes mimo-gestuels et kinésiques, sur le langage du visage et des yeux, sur la proxémie entre participants, sur le langage du corps, en un mot sur tout ce qui est significatif dans l'interaction. (…) L'ethnographie de la communication s'intéresse à des thèmes comme les termes d'adresse dans une communauté linguistique, les rituels et les routines de la conversation, l'insulte entre pairs, la politesse, les exclamations à valeur phatique, le rire et le sourire dans différentes situations de communication, le dysfonctionnement dans les communication*

interculturelles, le relevé des traces de la construction de la relation interpersonnelle dans une grande variété d'interaction dont, bien entendu, la classe de langue. » (2003 : 88-89).

L'exemple d'une invitation à un mariage yéménite pourrait montrer comment dans certaines situations, la parole est insuffisante et doit être accompagnée des actions spécifiques d'un contexte social : quand l'invité entre dans la pièce où se trouvent le marié et ses convives (bien entendu les hommes sont séparés des femmes), il est culturellement impératif qu'il serre la main à tous les hommes présents. Si l'assemblée est très importante, ou qu'il y a des invités qu'il veut éviter, il lui suffit de prononcer l'expression « la paix oralement à tout le monde sauf le marié[13] » en s'adressant directement au marié qu'il embrasse. Cette disponibilité culturelle comme l'appelle Cuq (2003 : 88) n'existe pas en France. Imaginons un apprenant yéménite dépourvu des compétences linguistiques et socioculturelles invité à un mariage français ; il se peut qu'il traduise littéralement l'expression arabe (interférences lexicale et syntaxique) et qu'il gêne en plus l'assistance par ses comportements inappropriés. Même s'il possède une connaissance linguistique suffisante, et ignore qu'en France, on peut n'embrasser que les personnes connues, sans être contraint de tendre la main à toutes les personnes proches, il se trouvera dans un véritable fossé culturel et pourra éprouver un certain malaise. Nous ne voulons pas dire que l'apprenant doive éviter d'entrer dans une telle situation avant d'être doté de toutes les compétences nécessaires à l'exécution de la tâche, mais, l'intelligent, c'est celui qui observe la réaction des autres et se rend compte de ce qui lui manque comme compétence (linguistique, culturelle, sociale) qui lui permettront de mener à bien ses actes. C'est en communiquant qu'on apprenant à communiquer et en fréquentant les gents qu'on apprend à vivre avec eux.

De même pour l'utilisation d'un système informatique, en l'occurrence les SG, pour revenir à notre recherche spécifique, l'utilisateur-apprenant ayant au départ certaines compétences informatiques de base doit se familiariser à cet usage, et résoudre les problèmes émergeant lors de la recherche de l'information car il existe une très grande hétérogénéité d'interfaces et de structures d'un site à un autre. Si le

[13] As-salâm aleikum (la paix sur vous) est la phrase ou l'expression que les musulmans échangent entre eux pour se saluer et la réponse se fait en inversant la formule : wa aleikum as-salâm (et sur vous la paix).

problème, qu'il soit technique ou/et linguistique, persiste, l'usager aura recours à des aides extérieures, soit celle de son enseignant, soit des collègues plus expérimentés : « *Notons que, si celui-ci veut chercher une information sur Internet à l'occasion d'un travail de groupe, et si ses compétences en navigation de recherche ne lui semblent pas assez affirmées pour obtenir le résultat attendu, il peut demander à un autre membre du groupe d'effectuer l'activité. »* (Charnet, 2005 : 112).

Il est donc clair que la compétence linguistique de l'apprenant ne permet pas à elle seule d'avoir une interprétation complète ni de maîtriser ce qu'il a à dire ou à faire. Bien au contraire, elle n'est que l'une des composantes de la compétence communicative. Dans cette perspective, l'analyse de la langue ne peut se passer de la prise en compte de son cadre social et culturel, et la communication ne se réduit pas au partage des règles linguistiques, mais découle de la compréhension et de la maîtrise « *des règles de conversation, de normes de comportement, des attitudes, valeurs et croyances qui, au même titre que les règles de grammaire, contribuent à la coordination de l'interaction* » (Salins, 1996 : 216).

C'est en effet cette discipline (l'ethnographie de la communication) qui a permis à Hymes de dégager la notion de compétence de communication qui évalue les performances sociales du sujet parlant, que ces performances soient linguistiques ou autres.

2.2. Compétence de communication

L'approche communicative privilégie en effet l'utilisation de la langue dans un cadre social et démontre comment ce système social peut agir sur l'usage langagier, ainsi que sur la transmission d'une information précise dans une situation donnée, à un moment donné. Dans cette perspective, la langue est avant tout perçue comme un instrument d'interaction sociale.

Dès lors, il s'agit de développer chez l'apprenant une compétence de communication composée de plusieurs éléments linguistiques, sociaux, comportementaux, gestuels et culturels. Ce concept communicatif a été créé par Hymes qui s'oppose à la définition chomskyenne en proposant, à coté de la compétence linguistique, des aptitudes socioculturelles « *quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une*

langue, nous devons, en réalité analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels la gestualité, la mimique, le grognement, etc. » (1991 : 128).

Dans la théorie chomskyenne, il existe deux jugements : un jugement de grammaticalité en rapport avec la compétence, et un jugement d'acceptabilité relatif à la performance ou à l'utilisation effective de la langue. Ces deux types de jugements ne sont pas suffisants pour une analyse de communication conçue comme un phénomène social. En conséquence, il importe non seulement de faire une extension de la notion de « compétence », mais surtout de préciser clairement où se trouve cette compétence et ce qu'elle contient.

Hymes ajoute donc à la compétence linguistique de Chomsky, concernant le fonctionnement de la langue et la connaissance grammaticale, une compétence socioculturelle basée sur la connaissance des règles d'usage de la langue en situation donnée. Pour lui, la langue dépourvue de connaissance culturelle n'est pas suffisante pour transmettre une information. *« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social »* (Bachmann, 1981 : 53).

Nous élaborons, en rappel théorique, deux tableaux récapitulatifs de l'approche communicative qui ont permis de préciser notre réflexion.

Les composantes de communication vues par S. Moirand	
Domaine linguistique	- maîtriser un système linguistique, un code, des règles du fonctionnement - phonétique, morphologie, syntaxe, conventions orthographiques, code typographique…etc
Domaine discursif	- maîtriser des macro-structures au niveau du discours. - Actes de langage, lois du discours, code rhétorique, code stylistique…etc
Domaine socioculturel	- Maîtriser des usages particuliers, sociaux, conversationnels, culturels, définis par les circonstances dans lesquelles se fait la communication. - Enregistrer une vision du monde, une doxa, une sémiotisation du réel.
Domaine référentiel	- Maîtriser la description du réel communautaire (à la manière de l'état des lieux). - Référents concrets et spécifiques.

Tableau 1

Tableau 1: les composantes communicatives proposées par Moirand (Enseigner à communiquer en langue étrangère, 1990a).

Les cinq composantes de communication proposées par H. Boyer, 1991				
Composante sémiotique-linguistique	Composante référentielle	Composante discoursif-textuelle	Composante socio-pragmatique	Composante sociolinguistique
Fonctionnement de la langue : lexique, morphologie, syntaxe, phonologie. Le domaine non verbal : gestualité et mimique.	Représentation de l'univers dans lequel circule la langue	Organisation du discours, connaissance des règles conversationnelles, création des textes et interprétation du sens.	Maîtrise des normes de la langue et des dimensions sociales et culturelles cachées	Maîtrise des connaissances et des règles de l'interaction sociale et représentations collectives

Tableau 2: résumant les remarques de Boyer (Eléments de sociolinguistique, 1991).

2.2.1. Dimension sociale de la communication

L'une des définitions à laquelle se réfèrent de nombreux auteurs, est celle de Hymes qui désigne, sous l'expression compétence de communication, «*la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Le processus de socialisation langagière consiste, pour partie, en l'acquisition progressive de cette compétence de communication qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet apprenant.*

La compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociologiques et de critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatrices qui sont d'usage dans la communauté considérée » (1984 :106, voir aussi Cuq 2003).

La définition de la compétence de communication représente un concept englobant, qui comprend les diverses capacités linguistiques, sociolinguistiques et culturelles d'un locuteur à interpréter et à produire des énoncés adéquats à une situation de communication donnée dans un contexte social.

Ces dernières semblent capitales dans la mesure où ce sont elles qui commandent l'utilisation des capacités linguistiques. Un aspect social déterminé et évident transparaît dans cette définition qui s'inscrit directement dans la lignée de Hymes quand il affirme : *« il s'agit de ce qu'un enfant doit savoir de la parole au-delà des règles de grammaires et de dictionnaire pour devenir membre à part entière d'une communauté* ». (1991 : 25).

L'accent mis sur les facteurs sociaux par Hymes, se retrouvera désormais chez la majorité des didacticiens qui ne parleront de communication qu'en fonction d'un contexte social. La prise en compte de l'adéquation du discours au contexte social et l'utilisation des variétés linguistiques appropriées comme critère d'évaluation de la communication n'est qu'une conséquence directe de l'importance de la dimension sociale de la compétence de communication.

Abbou illustre très bien cette focalisation sur le social dans l'approche d'une définition de la compétence de communication :

« Elle se manifeste par des capacités diverses et variables… à aborder les situations sociales – en leur diversité de cadre, impliquant attentes, prévisibilités, normes et règles, en leur diversité de partenaires, impliquant fonctions, rôles, attitudes et rapports de force, en leur diversité d'interactions, impliquant stratégies et tactiques – à les interpréter et à y faire face grâce à l'élaboration et l'innovation croissante de modèles communicationnels adaptables aux multiples sollicitations de la réalité sociale ». (1980: 13)

2.2.2. La complémentarité de la compétence de communication et de la compétence linguistique

Un certains consensus semble se dégager sur le fait que la compétence de communication désigne « quelque chose » de socioculturel qui vient s'ajouter aux capacités linguistiques des individus. On note ainsi, dans plusieurs définitions, la redondance régulière de syntagmes ou de vocables tels : «… pas seulement…mais, ne se réduit pas…, ne se limite pas…, il ne suffit pas… mais », chaque fois qu'un auteur veut définir ce que veut dire communiquer ou posséder une langue comme instrument de communication, ou la compétence de communication elle-même :

« Communiquer veut dire qu'on ne s'intéresse pas seulement aux formes et aux structures, mais aussi au contenu et au sens ». (Coste, 1975 : 13)

« L'apprenant ne doit pas seulement apprendre à construire et à comprendre des phrases correctes… mais aussi utiliser ses phrases de manière appropriée ». (Widdowson, 1996 : 13).

Il faut noter toutefois, que certains didacticiens accordent un rôle subordonné à la compétence de communication et n'y voient qu'un stade avancé de la compétence linguistique présentée comme première et capitale.

A l'opposé, d'autres auteurs affirment que c'est la compétence de communication qui est essentielle, et que la compétence linguistique n'est qu'un moyen au service de la première. D'une manière générale, le type de complémentarité entre les deux compétences reste vague et fait l'objet de discussions entre les didacticiens.

La relation de complémentarité chronologique selon laquelle la compétence de communication vient s'adjoindre à la compétence linguistique, est vivement rejetée par Coste (1978 : 26) : *« Dès qu'on a affaire à une langue naturelle, la coexistence de deux compétences n'est pas de voisinage, mais d'imbrication »*. Hymes (1991 : 98) a en effet déjà montré que les enfants Araucans du Chili apprennent en même temps comment formuler une question en termes linguistiques et que la répétition d'une question constitue une insulte dans leur communauté.

A partir de cela, nous constatons que la définition de la compétence de communication est loin d'avoir fait l'objet d'une acceptation unanime. Tous ceux qui en ont accepté le concept et l'usage diffèrent quant à leur compréhension du terme et à l'usage qu'ils en font. Aussi est-elle l'objet d'un certain nombre de glissement simplificateurs et réducteurs que souligne Coste, devenant ainsi :

- *soit une « capacité à gérer efficacement des échanges oraux en situation de face à face », d'où l'abandon de l'enseignement des règles de grammaire ;*
- *soit « une espèce de totalité unique » que détiennent seulement les natifs ;*
- *soit une entité à part et on sépare compétence de communication et compétence linguistique comme deux objets distincts.*

Il faut remarquer cependant que ces légères divergences, dues à l'insistance sur un aspect donné, ne sont pas préjudiciables tant qu'elles n'excluent pas les autres aspects.

En outre, il faut reconnaître qu'il y a tout de même un certain consensus sur l'aspect social de la communication et sur le fait qu'une compétence de communication est le produit d'une conjugaison harmonieuse entre facteurs linguistiques et facteurs extralinguistiques.

2.3. Internet comme outil d'échange et de communication

Comme nous l'avons dit, l'acquisition des compétences communicatives se produit mieux à partir des activités où l'échange communicatif avec d'autres personnes est direct. Cette communication réelle - entre apprenant/apprenant, apprenant/enseignant ou apprenant/monde extérieur- s'effectue, de nos jours, dans le domaine d'Internet grâce à des outils de communication et à des applications tels que

le courriel[14], le bavardage[15], les forums de discussion[16], l'audioconférence[17] et la visioconférence[18]. Mangenot le reformule ainsi : « *La véritable spécificité du réseau est la capacité à mettre en relation des apprenants entre eux* » (1998 a : 208). Ce qui nous intéresse d'ailleurs, c'est ce que peut offrir l'ordinateur pour développer l'aspect communicatif chez l'apprenant. Après avoir fixé des structures linguistiques par des entraînements (exercices assistés par ordinateur), l'apprenant pourrait les réemployer dans une situation donnée de communication orale et/ou écrite via Internet : *« L'apprenant désireux de pratiquer le français en « discutant » sur Internet de ses sujets de prédilection dispose de plusieurs moyens. (...) une distinction fondamentale quant au type de discours pratiqué selon que la discussion a lieu en temps réel ou en différé : dans le premier cas, on a affaire à une langue proche de l'oral, dans le second à la langue écrite, plus ou moins formelle »* (idem : 209).

Donc, pour cette pratique langagière, les apprenants sont invités à entrer en contact avec des natifs ou des personnes parlant cette langue étrangère grâce à ce qu'on appelle les messageries et les bavardages : « *les bavardages sont le moyen le plus simple de discuter en temps réel avec d'autres personnes des quatre coins du monde* » (idem). C'est l'un des avantages d'Internet, sa possibilité de dialogue et de communication immédiate avec d'autres internautes, qui dépasse largement la relation individuelle entre le lecteur et le livre. Grâce au courriel, nous pouvons évoquer toutes sortes de sujets, trouver sur Internet différents groupes de discussion, en parallèle aux bavardages « chats » ou les MOO (Multi-Objet-Oriented). En même temps, la mise en place d'activités pédagogiques qui mettent en relation les apprenants pour élaborer un travail en commun, des échanges de documentation ou des discussions organisées à des fins pédagogique et communicative, renforcent les liens du groupe en présentiel, mais aussi à distance, dans les pays où le contact direct des sexes est interdit. Dans

[14] Les usagers ont tendance à simplifier l'usage de la langue : abréviation, troncation, siglaison…etc. Il s'agit ici d'un mot-valise, le fait de réduire le nombre des mots en un seul : « courriel », terme canadien, vaut dire courrier électronique ; « mél », terme français, désigne messagerie électronique.

[15] Bavardage ou chat, c'est le moyen le plus simple de discuter « en temps réel » (Mangenot 1998 a) avec d'autres internautes du monde entier. Un autre terme comme « Clavardage », quasiment inutilisé, désigne un groupe de personnes qui communique simultanément sur Internet.

[16] Le forum de discussion est un service permettant la communication « en temps différé » (idem) sur un thème précis sur Internet. Grâce à ce dispositif chaque intervenant peut lire les interventions des autres et y répondre

[17] C'est un moyen de communiquer vocalement sur Internet en temps réel, outil de communication à distance.

[18] C'est un moyen de communiquer par vidéo sur Internet en temps réel, outil de communication à distance

cette perspective d'enseignement, avec le courrier électronique, les échanges entre apprenants et enseignant, apprenants entre eux, et aussi avec les ressources disponibles sur le Web, s'intensifient. On peut ainsi interroger quelqu'un à l'autre bout du monde, en recevoir une réponse, une source ou un complément d'information, un document en texte intégral, la localisation d'un livre ou d'une revue.

Quand on veut demander l'avis de son enseignant, on peut aussi le faire. Si celui-ci consulte souvent sa messagerie, la réponse pourra être immédiate. Donc avec Internet, les possibilités pédagogiques peuvent accélérer l'apprentissage et de la communication. L'apprenant peut envoyer son travail en fin de journée, et avoir le retour de l'enseignant tôt le lendemain matin.

Il existe aussi des sites[19] de rencontres pour les utilisateurs désireux d'apprendre des langues étrangères, d'avoir des échanges linguistiques. Ceux-ci présentent un type d'échange recommandé pour des membres de niveau intermédiaire et avancé, qui souhaitent améliorer leur compréhension orale ainsi que leur prononciation (cf. figure3)

dareen	Arabie Saoudite (Makkah)	arabe du Moyen-Orient	anglais	i love learning languages , i alway want to learn alot of languages espacially french, spanich ,purtugues , turkish ,urdu ,uzbek,and now im working on this with trying to improve my english .i always dream to speak ,write ,read fluently with these languages .
nadouda	Maroc (marrakech)	arabe marocain arabe marocain	français arabe marocain	je suis une femme marocaine mere de deux enfants je suis institutrice d'arabe et j'aime beaucoup apprendre mieux le francais j'aime le sport et les voyages
tato	Qatar (doha)	arabe (autre)	français	Bonjour, je m'appelle talal,j ai 31ans, Je suis qatari et je souhaiterais apprendre la langue francais , j'aime beaucoup cette langue

Figure 3: arabophones intéressés par la recherche d'un partenaire en vue de discussion (copie écran, janvier 2008).

Ainsi, l'utilisation possible du chat en simultané avec les échanges vocaux (deux modalités d'échange en quasi-synchrone et en synchrone) concourt à une plus grande compréhension et permet l'échange de connaissances linguistiques et l'explication de certains mots difficiles et peu familiers. C'est pourquoi Internet est considéré comme un support privilégié pour recevoir des environnements virtuels où se développent d'une manière efficace des processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

[19] Comme sur le site : http://www.mylanguageexchange.com/, consulté en janvier 2008.

Il s'ensuit que les internautes ont à leur disposition deux types de communication effective : communication asynchrone et communication quasi-synchrone en simultané associées à une communication synchrone.

2.3.1. Communication asynchrone

La communication asynchrone permet l'envoi et la réception des informations en temps différé. L'enseignement à distance en fait usage afin d'établir le contact avec les étudiants. Parmi les outils de communication asynchrone, nous pouvons citer les méls ; les listes de diffusion utilisées, à titre d'exemple, par les facultés et les laboratoires de recherche pour informer leurs étudiants et leur personnel, ainsi que les forums de discussion. La correspondance entre apprenants, ou apprenants/enseignant est ainsi offerte sur plusieurs sites Internet et par le biais des logiciels de messagerie (Yahoo, MSN Messenger). L'envoi des cours et plannings de cours, en pièce jointe attachée à un courriel à l'ensemble des apprenants diffuse et gère plus efficacement l'enseignement moderne. Il caractérise en particulier l'enseignement à distance. Ce mode de communication a l'avantage de laisser aux étudiants le temps de la réflexion, et les libère des contraintes spatiales. Il est cependant nécessaire de signaler les inconvénients de l'usage de l'ordinateur comme support pédagogique dans un contexte de formation à distance asynchrone : les réponses sont parfois tardives et induisent l'absence d'interaction. Les SG où l'on trouve des descriptions grammaticales à lire ou des exercices à faire qui seront envoyés à l'enseignant pour correction, sont le plus souvent des outils de diffusion des connaissances plutôt que des outils interactifs. C'est pourquoi nous estimons que, dans certains cas, l'enseignement à distance dans un contexte asynchrone doit être complété par un mode de communication synchrone permettant la succession d'échange à des moments profitables d'interaction.

2.3.2. Communication quasi-synchrone et synchrone

La communication quasi-synchrone et/ou synchrone permet la communication et l'échange en temps réel entre des acteurs distants les uns des autres et nécessite pourtant une connexion simultanée des internautes qui veulent communiquer et/ou dialoguer. Les énoncés écrits échangés en temps réel entre l'enseignant et l'apprenant ou entre apprenant/apprenant constitue, pour nous, un

mode de communication quasi-synchrone car le récepteur n'aura pas la possibilité de voir le message en cours de rédaction. Ce moment d'attente n'est pas considéré comme un inconvénient, car cela permet, au contraire, à l'envoyeur de réfléchir sur le contenu de son message avant qu'il soit communiqué. Par ailleurs, ce type d'échange pourrait être une étape préparatoire à la communication synchrone, exemple :

X : *Je préfère te parler, tu as un micro ?*
Y : *Oui, un instant, je vais le brancher.*
X : *d'accord.*

Il en va de même pour l'usage d'une webcam, si les deux intervenants en possèdent. Cette multi-modalité de communication renforce l'enseignement/ apprentissage moderne. L'enseignement à distance ayant recours à des outils de communication asynchrone ne cesse de se développer grâce au progrès constant des technologies qui envahissent de plus en plus la didactique des langues étrangères. Actuellement, ce type d'enseignement se déroule donc séparément ou parallèlement, dans les trois modes de communication asynchrone, quasi-synchrone et synchrone.

La communication quasi-synchrone et synchrone aide à l'acquisition de certaines compétences linguistiques (au niveau de la compréhension et de l'expression écrite et orale) et communicatives (échange interactif). Parmi les avantages d'Internet dans ce domaine, l'apprenant, par les salles de discussion offertes par de grands portails comme Voila, Yahoo, Wanadoo, etc., peut entrer en contact direct avec d'autres internautes dans le monde entier. Ces salons permettant une communication quasi-synchrone sont classés, le plus souvent, par zone géographique (France, Egypte, USA, Yémen, etc.), par tranche d'âge (18-25, 25- 35, 35-45, etc.) et par thématique (éducation, tourisme, emploi). Bien entendu, leur potentiel pédagogique reste encore à développer. Nous pouvons dire cependant qu'ils enrichissent la connaissance mutuelle et par les multiples possibilités d'échanges culturels et interculturels, le partage d'expériences. De plus, les échanges en temps réel s'effectuent en général par écrit, mais il est également possible de faire transiter en même temps la voix, exemple l'utilisation de la téléphonie VOIP (Voice Over Internet Protocol). Ces deux modes de communication orale ou écrite peuvent être aussi accompagnés ensemble ou séparément d'images vidéo. Ce n'est qu'à partir de ce moment là que l'on pourrait parler, surtout avec l'amélioration qualitative permanente des logiciels et du débit

d'Internet qui réduit de plus en plus le décalage des interactions, d'une communication en mode synchrone. Les outils de communication de cette catégorie sont l'audioconférence et la vidéoconférence, qui permettent aux divers participants, enseignants et apprenants, d'atteindre actuellement un degré optimal d'interactivité communicative.

3. Compétence linguistique

3.1. La notion de compétence linguistique

La compétence linguistique renvoie aux savoirs et savoir-faire relatifs à la syntaxe, au lexique, à la phonétique et aux autres dimensions d'un système de langue. Cette notion relevant de la grammaire générative transformationnelle vient, à l'origine, de Chomsky, qui en propose cette définition :

« *L'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur- auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des connotations grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distraction, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreur (fortuite ou caractéristique)* » (1971 : 12)

Selon lui, cette compétence constitue la connaissance implicite que tout locuteur peut avoir de sa langue. Ainsi tout sujet parlant possède des aptitudes linguistiques acquises progressivement dès son enfance à commencer par la distinction des sons qui composent son environnement langagier, cette distinction constitue, à force de perception/répétition, son crible phonologique. Cette aptitude phonétique doit être combinée à d'autres compétences linguistiques telles que la morphologie, la syntaxe et le lexique afin de comprendre et de produire un nombre infini de phrases. Ces compétences se définissent du point de vue linguistique comme une connaissance intériorisée des mécanismes de constructions des énoncés d'une langue. Ces mécanismes fournissent à un locuteur la capacité, d'une part, de former des énoncés illimités et, d'autre part, de juger si un énoncé est correct ou non à l'aide des critères grammaticaux ou sémantiques déjà intégrés au cours de ses expériences dans l'acquisition de la langue.

Ainsi, la compétence linguistique représente non seulement l'ensemble des aptitudes pour comprendre et produire des énoncés mais aussi la capacité de porter des jugements d'acceptabilité ou non sur les phrases, de dire si telle phrase est correcte ou non. Ce jugement est le résultat d'une connaissance de la langue et de l'intégration des règles grammaticales. Néanmoins, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, cette notion de la compétence linguistique, proposée par Chomsky a été critiquée dans l'approche communicative, car, pour toute communication, il est impossible de séparer la langue de son cadre socioculturel. « *Une langue n'est pas seulement un système formel, un ensemble de réalité abstraite logiquement structurée. Elle est aussi (d'abord, surtout) une pratique sociale, c'est-à-dire non indépendante de ceux qui s'en servent* ». (Porcher, 1986 : 33).

Il est donc clair qu'il existe des règles sociales que les utilisateurs doivent respecter quand ils parlent, mais sans oublier leur tendance naturelle à s'exprimer différemment, car ces usagers, eux-mêmes, cherchent dans leurs utilisations langagières à s'identifier et à se distinguer les uns des autres, dans une même communauté linguistique. Cette distinction se révèle dans leur manière de s'exprimer, de décrire, de narrer, d'argumenter et de choisir les lexies correspondant à une telle situation communicative et s'enrichit bien évidemment de la connaissance appropriée des règles sociales. Et pour ce faire, ces usagers doivent se référer, à tout moment de l'interaction, à l'ensemble des compétences individuelles et communicatives, recommandées par le CECRL, que nous avons déjà évoqué au début de cette partie.

3.2. Opposition compétence/performance

Dans la théorie chomskyenne, tout sujet parlant appartenant à une communauté linguistique possède une connaissance langagière intériorisée. Cette connaissance implicite doit être réellement utilisée ; elle implique l'appropriation des composantes phonétique, sémantique, grammaticale et autres concernant la concrétisation de la langue. La connaissance d'une langue et sa mise en œuvre sont deux choses tout à fait différentes.

Il est normal de trouver que deux personnes linguistiquement homogènes, parlant du même sujet, ne se justifient pas de la même façon car chaque individu construit son argumentation en faisant appel à des opérations cognitives, interprétatives et organisatrices différentes de celles de l'autre.

N. Chomsky met en exergue deux concepts dessinant le passage de ce qui est implicite -la compétence ou la connaissance- à ce qui est explicite, la performance ou la pratique effective de la langue. Ce passage conceptuel est reformulé par Hymes selon qui

« *la compétence est définie comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur – auditeur idéal peut exprimer (…) la performance est définie de la façon la plus explicite comme ayant à voir avec les processus que l'on nomme souvent encodage et décodage* » (1991 : 24).

Comme on peut le constater, ces deux concepts n'échappent pas à l'hypothèse de base qu'est l'idéalisation du locuteur- auditeur, et on assiste à la mise en œuvre d'objets idéaux pour exprimer. L'acquisition de la compétence semble indépendante des facteurs socioculturels. Il s'agit de la compétence d'un locuteur/auditeur idéal qui n'a aucun rapport avec les problèmes de la réalité. Quant à la performance définie comme « l'utilisation effective de la langue », elle devrait en principe avoir un contenu socioculturel. C'est pour cette raison que les apprenants d'une langue étrangère doivent être conscients de ce qui nourrit et enrichit leur apprentissage. Ceux-ci se trouveront d'ailleurs face à un savoir linguistique inconnu dont l'acquisition implique des facteurs didactiques multiples comme le choix de la méthode et de la manière dont elle est enseignée, l'enseignant médiateur, l'apprenant explorateur (compétence cognitive et stratégique). A cela s'ajoute bien évidement la prise d'une conscience socioculturelle qui entoure et accompagne, chaque fois que les locuteurs s'expriment, les productions linguistiques. A ce propos, la didactique des langues s'intéresse de plus en plus à la pratique de la langue dans un cadre social et à la méthodologie assurant l'enseignement/ apprentissage de toutes les compétences nécessaires à cet effet.

3.3. Compétence linguistique en didactique des langues étrangères

L'intégration des TIC a contraint la didactique des langues étrangères à accélérer son évolution. La compétence linguistique qui occupait, dans les années soixante, une place primordiale dans l'enseignement des langues en a été affectée. A la même époque, l'apparition de la méthode audio-orale et audio-visuelle a orienté cette compétence en la mettant à la fois dans un cadre théorique et pratique. Dans les années soixante, on s'intéressait avant tout à une analyse des besoins fonctionnels : la didactique avait mis en place une compétence linguistique construite et adaptée aux besoins de ses différents usagers ; les études didactiques s'interrogeaient pour la première fois sur l'énonciation, qui aurait pour but les actes de langage ou les actes de parole (un *acte de parole* est une réalisation d'action langagière, telle *ordonner / questionner / décrire*... à travers une énonciation) et sur la sociolinguistique (qui étudie comment le social s'inscrit dans la langue : par exemple, en français, l'utilisation du *tu* et du *vous*).

Par ailleurs, la didactique a connu une autre évolution qui s'est traduite par le recentrage non plus sur l'enseignement (pourquoi, quoi, comment enseigner, par quoi commencer ?) ni sur la méthodologie (c'est-à-dire sur le contenu linguistique, sur les procédés pédagogiques), mais sur l'apprenant (pour qui ?). Ce qui a poussé la didactique à redéfinir les objectifs de l'apprentissage tout en tenant compte du rôle que joue celui-ci.

Actuellement, la didactique est centrée sur l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères dans un but communicatif et interactionnel. Dans ce sens, la compétence linguistique est adaptée à la situation de communication, un acte de parole s'accorde nécessairement à l'énonciation dans laquelle se trouvent les interlocuteurs qui en font partie. Ceux-ci doivent prendre aussi en considération leur relation, les uns par rapport aux autres, c'est-à-dire que chaque locuteur tient compte de son attitude non seulement à l'égard de son énoncé, mais également à l'égard de son interlocuteur (savoir comment et à quoi il pense, prévoir ce qu'il va dire), ce que l'on appelle la modalisation. Cette vision didactique est d'avantage développée dans le CECRL. Cependant, pour mieux expliciter ce point de la compétence linguistique, nous tenons à préciser que les savoirs linguistiques auxquels les usagers font appel pour s'exprimer dans des échanges oraux ou écrits, ne sont pas négligés dans le cadre

européen. Or, cette construction linguistique sollicitera nécessairement l'intervention parallèle des autres composantes communicatives qui, elles aussi, participent activement à la communication et permettent à l'apprenant étranger d'utiliser la langue en fonction de la situation, et d'éviter le malentendu interculturel dû aux différences existant entre sa culture et celle de la langue cible.

3.4. Les composantes de la compétence linguistique et leur présentation sur le Web

La compétence linguistique se classe différemment. Elle se compose, dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère, de quatre aptitudes linguistiques de compréhension et d'expression orales et écrites. Ces aptitudes doivent être pratiquées en toute occasion de communication par les apprenants en s'appuyant nécessairement sur des connaissances morphosyntaxiques, phonologiques, sémantiques et orthographiques. Le CECRL (2000 : 18) oppose, entre autres, les compétences de réception et les compétences de production qui, à leur tour, comprennent des aptitudes réceptives et productives tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous avons pourtant choisi d'adopter le classement suivant, concernant les composantes de compétence linguistique et leur présentation sur le Web, pour arriver au dernier point qui est l'objet de cette recherche.

- Compétence lexicale
- Compétence sémantique
- Compétence phonologique
- Compétence orthographique.
- Compétence grammaticale

3.4.1. Compétence lexicale

« *Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1.d'éléments lexicaux et 2.d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser* » (CECRL 2000 : 87) Nous nous référons à cette définition parce qu'elle associe la connaissance du vocabulaire à son utilisation effective. Il s'agit donc de l'ensemble des mots qu'un utilisateur/apprenant peut employer dans sa

production et sa compréhension, afin de comprendre et de se faire comprendre, dans une situation donnée.

C'est ce que l'on appelle également le bagage lexical que l'usager possède en fonction de son niveau. Or le répertoire de vocabulaire d'un apprenant étranger ne reste pas stable : soit il s'appauvrit peu à peu s'il n'entretient pas ses connaissances par la répétition et la pratique de la langue, soit il s'enrichit par la rencontre de nouveaux mots acquis isolement ou en contexte. Il est évident que la connaissance accrue du vocabulaire permet généralement au sujet de communiquer et de se débrouiller en langue étrangère. Il est bon de se poser cette question : quels sont les moyens favorables à l'enrichissement de la compétence lexicale chez l'apprenant ?

C'est d'abord un travail personnel comme le souligne Galisson (1983 : 36) : « *le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage, d'investissement personnel, que d'enseignement* ». L'apprenant doit donc développer sa capacité lexicale pour pouvoir mener à bien une communication simple ou complexe en langue étrangère. Cet objectif exige d'acquérir le vocabulaire correspondant à certains actes de parole et de mémoriser des mots isolés comme « *les jours de la semaine et les mois de l'année »,* ainsi que certaines expressions toutes faites comme la salutation « bonjour, comment allez- vous ? » « Très bien, merci et vous ? » et les proverbes par exemple « qui vole un œuf vole un bœuf ; qui cherche trouve, etc. ».

Il existe d'autres expressions verbales, prépositionnelles, grammaticales déjà construites qui sont à la disposition de l'apprenant, telles que « parler *politique, sérieux* », « *au fur et à mesure* », « *pouvez- vous me…* » Ou « *pourriez- vous me…* (Pour plus de respect) ». Si nous prenons, à titre d'exemple, la dernière construction, il est remarquable qu'elle peut permettre au locuteur de pouvoir demander n'importe quoi à son interlocuteur : « pourriez- vous me *passer..., renseigner..., aider..., prêter,* etc. ».

De plus, il faut sensibiliser l'apprenant aux différents sens (polysémie) que peut avoir un mot quant aux registres de la langue et aussi aux éléments grammaticaux tels que les parties du discours.

En résumé, l'enrichissement de la compétence lexicale et la sélection du vocabulaire ne restent pas sous le contrôle de l'enseignant car ils dépendent impérativement de l'apprenant, dans sa fonction de locuteur qui doit les utiliser convenablement et conformément aux niveaux socioculturels qu'il aborde.

Par leurs fonctions de recherche et d'hypertexte, les TICE permettraient de réconcilier langue et discours, de contextualiser les unités lexicales dans des textes authentiques d'origines variées, ce que nous allons voir ci-dessous dans des extraits de sites aidant à l'acquisition des compétences lexicales. En simulation d'apprentissage, Internet, en élargissant la dimension de simulation avec un choix et un parcours libre d'illustrations (textes, images, son et vidéo) casse les habitudes de l'enseignement traditionnel de la classe de langue. Autrement dit, cela permet aux professeurs de récupérer du temps d'enseignement, habituellement consacré à l'apprentissage linguistique pour s'orienter également vers la communication écrite et orale et laisser aux étudiants le soin d'acquérir des connaissances et des savoir-faire à leur rythme, et selon leurs besoins. En ce sens, nous avons trouvé des sites Internet intéressants[20]. Ces sites offrent une présentation lexicale de façon ludique en intégrant des ressources pédagogiques variées.

Il suffit en effet de consulter le premier site mentionné ci-dessus pour illustrer et expliquer brièvement ce qu'apporte Internet aux apprenants étrangers dans l'acquisition des compétences en question. Ce site propose des cours de lexique, articulés en thèmes de la vie quotidienne (cf. figure 4) visant à l'acquisition et à l'élargissement du lexique à l'aide d'activités d'apprentissage du vocabulaire ainsi qu'un exercice de systématisation.

Il existe la possibilité de pouvoir travailler en ligne et hors connexion : en effet le téléchargement de ces cours en version PC ou Mac, offert gratuitement, permet à l'usager qui n'a pas de réseau chez lui, ou à qui le réseau est facturé très cher, ce qui est le cas au Yémen et dans d'autres pays arabes, de travailler hors connexion, ce qui démocratise l'apprentissage. Autre avantage, ce site offre un « Forum » qui permet de recourir, en cas de difficultés linguistiques et/ou techniques, à l'aide et l'assistance des participants au réseau, pour l'exploitation des connaissances lexicales dans une communication écrite. Ce site est à la fois pratique pour échanger les connaissances acquises, pour travailler hors connexion, aussi bien qu'en coopération avec le monde extérieur

[20] http://lexiquefle.free.fr/, consulté en mai 2008.

http://lexiquefle.canalblog.com/ (idem).

http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/lexiquecours.htm, (idem).



Figure 4: plusieurs thèmes visant l'acquisition des compétences lexicales (copie écran, février 2008).

Le site présente des cours de lexique[21] adressés principalement aux étudiants du CIEL (Centre International d'Etude des Langues), mais aussi aux apprenants et professeurs étrangers qui veulent en profiter pour leur apprentissage ou pour des productions pédagogiques en classe. Ces cours conduisent à des textes accompagnés d'images et d'enregistrements audio qui peuvent être efficaces pour l'acquisition et l'enrichissement du bagage lexical de l'apprenant. Ils apportent aussi aux professeurs de FLE de nouvelles stratégies et techniques pour la classe de langue, grâce aux outils et fiches pédagogiques présentés. Les activités proposées par les sites de lexique et notamment par « LEXIQUE FLE » ont deux caractéristiques principales : d'abord, ce sont des activités non contextuelles (cf. figure 5).

[21] Cours en ligne est un ensemble d'unités didactiques intégrant dans une méthodologie globale et progressive des contenus lexicaux, grammaticaux, … et socioculturels.

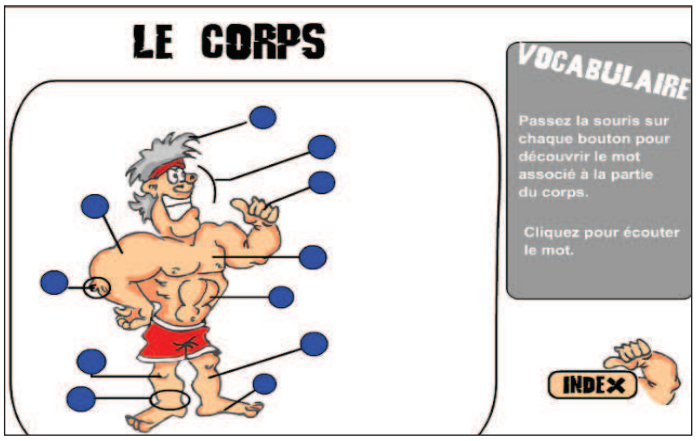


Figure 5: vocabulaire hors contexte sur le corps (copie écran, février 2008).

Cependant, selon les consignes proposées, l'usager peut découvrir le mot et sa prononciation en passant la souris sur la partie du corps choisie. Cette association entre image, écriture et son favorise la mémorisation qui sera mise en œuvre dans une activité de consolidation d'acquis. Il peut s'agir d'exercices de systématisation. Ensuite, les internautes y trouvent des activités attachées à un contexte, c'est-à-dire que les éléments lexicaux sont contextualisés dans des textes authentiques comme le montrent les figures 6 et 7.

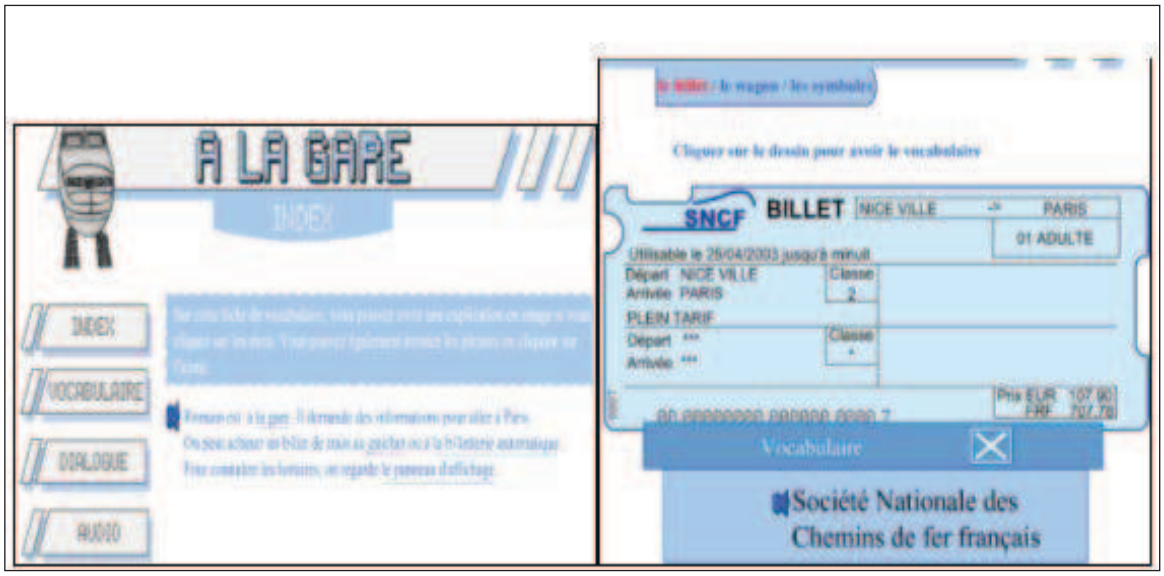


Figure 6: éléments lexicaux contextualisés (copie écran, février 2008).

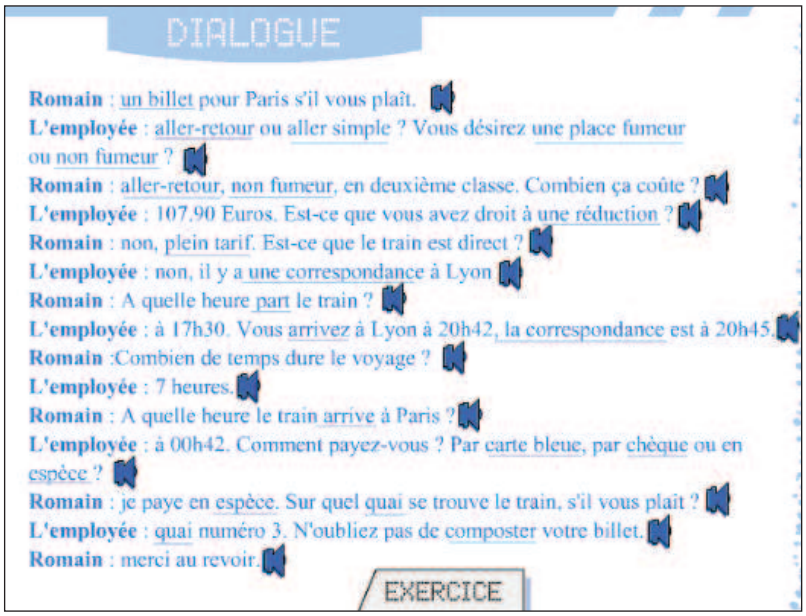


Figure 7: document authentique (copie écran, février 2008).

Dans ces figures l'image du micro indique que la priorité est accordée à la compréhension écrite et orale. Dans la figure 6, on présente un billet de train identique à celui utilisé actuellement sur lequel sont écrits des mots interactifs (explication et prononciation). Ces mots seront mis en situation réelle dans le dialogue proposé dans la figure 7. Pourtant, le plus souvent, un inconvénient qu'on croit banal, résultant d'un manque du soin relatif à la mise en écran lors de la création ou de l'actualisation régulière, peut influer sur la consultation du site. Nous faisons ici un reproche au design de présentation (cf. figures 6 et 7) : le non respect des couleurs et leurs contrastes fait que la lisibilité du texte devient ennuyeuse et impose des efforts de décodage ajoutés à ceux de mémorisation et de compréhension. A la limite, l'utilisateur préfèrerait un texte calquant une présentation papier à un multimédia aux couleurs qui fatiguent l'œil. Dans ce sens, la forme représentationnelle d'un site Internet à des fins pédagogiques doit être envisagée avec les mêmes critères qu'un texte papier, car une mauvaise présentation peut en gêner le contenu. A part ce détail qui pourrait être refait lors d'une nécessaire mise à jour, la liberté de progression lexicale est assurée dans le thème de la « gare » d'où sont tirées les trois figures précédentes citées comme exemples.

3.4.2. Compétence sémantique

C'est la capacité et la conscience que possède l'individu pour traiter le sens des mots, aussi bien dans la phrase que dans le contexte. Connaître le sens des mots n'est pas suffisant pour arriver à un bon degré de compétence sémantique, parce que, d'abord le mot hors contexte peut avoir plusieurs sens (polysémie), et qu'ensuite, le sens d'un même mot peut ainsi changer selon des contextes différents. En fait, il existe des éléments qui influencent le sens des mots : structure grammaticale (position des mots dans la phrase, par exemple), registres de la langue (vulgaire, familier, standard), le contexte et la situation qui entourent les énoncés, etc. Le CECRL met ainsi la compétence sémantique en relation avec le lexique, la grammaire et la pragmatique : « *La sémantique lexicale traite des questions relatives au sens des mots, par exemple :*

- *la relation du mot et du contexte – (...) la relation inter-lexicales – (...). La sémantique grammaticale traite du sens des catégories, structures, et éléments grammaticaux. La sémantique pragmatique traite des relations logiques telles que substitutions, présuppositions, implication »* (CECRL 2000 : 91).

D'une façon plus claire : on distingue la sémantique lexicale qui traite du sens des mots (ou, plus exactement, des éléments lexicaux) de la sémantique grammaticale qui traite du sens que donne l'organisation des mots en phrases. Le sens d'une phrase se concrétise en partie dans le choix des éléments lexicaux et en partie dans leur organisation. La sémantique pragmatique s'intéresse alors au sens formel des relations entre les phrases, notamment celles de type logique.

Donc, tout ce que l'on dit possède un sens en fonction des autres mots, concepts, opinions présents dans la phrase qui établissent une situation de communication.

Comme il est indiqué ci-dessus, le sens des mots se distingue dans les éléments lexicaux et dans leur organisation dans la phrase. C'est pourquoi les sites accordant peu d'importance à la sémantique sont prioritairement dédiés à l'enseignement du lexique ou de la grammaire décontextualisés. Dans ce cadre, il existe deux types de présentation sémantique, soit on conserve une section qui aborde les synonymes, les antonymes, la polysémie, etc, soit, on donne la possibilité de

vérifier le sens de certains mots avec un hyperlien qui aide immédiatement l'utilisateur à se rendre compte du contenu sémantique de la phrase française qu'il a sous les yeux. Dans ce sens, l'hyperlien est l'outil idéal, il concourt à une meilleure vue d'ensemble du texte en concentrant sur une petite surface l'ensemble des informations disponibles. Il existe un autre outil en développement croissant sur la Toile, qui est le dictionnaire électronique en ligne dont nous exposons quelques interfaces et leur fonction.

Le site DGLF (Délégation générale à la langue française) a mis à la disposition de ses visiteurs un outil en ligne leur permettant de chercher le sens d'un mot dans plusieurs dictionnaires électroniques monolingues (cf. figure 8). Si l'on recherche, par exemple, le mot « logique » dans le TLF (Trésor de la langue française), premier dictionnaire proposé de la liste, on obtient des possibilités de consultation concernant diverses propriétés sémantiques, morphologiques, lexicographique, etc. (cf. figure 9). La rubrique sémantique (synonymie et antonymie) expose statistiquement les synonymes les plus proches.



Figure 8: six dictionnaires électroniques en ligne (copie écran, mars 2008).



Figure 9: synonymes du mot « logique » (copie écran, mars 2008).

Le même mode de recherche est disponible sur le site du CRISCO (Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte), Laboratoire de linguistique avec l'avantage d'avoir, en plus, les synonymes et les antonymes des prépositions composées ainsi que des connecteurs logiques (cf. figure 10).



Figure 10 : dictionnaire encyclopédique en ligne[22] (copie écran, mars 2008).

[22] http://elsap1.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi, consulté en septembre 2008.

Les liens de ces sites (définition, synonyme, antonymes, aide, etc.) renforcent la pertinence du dictionnaire, donnent directement accès au sens recherché, facilitant ainsi l'apprentissage des étudiants français et étrangers.

Les utilisateurs arabophones peuvent en profiter pleinement tout en utilisant régulièrement les dictionnaires bilingues, en libre accès sur le Net, qui s'adressent plus particulièrement à eux, avec la traduction de mots en plusieurs langues, au choix, vers l'arabe sur le traducteur en ligne « dictionary sakhr[23]» (cf. figure 11).



Figure 11: dictionnaires bilingues (copie écran, mars 2008).

3.4.3. Compétence phonologique

Contrairement à la compétence orthographique basée sur la perception et la production écrites, cette compétence se focalise principalement sur l'oral, les aptitudes auditives et productives du sujet parlant. La conscience phonologique est la conscience de toute unité linguistique (les unités sonores de la langue). Elle permet des opérations mentales sur le langage parlé, comme par exemple, celles de segmenter des mots en syllabes, supprimer ou ajouter la première/ dernière syllabe d'un mot. La connaissance de ces unités et la capacité à les utiliser font partie de la compétence phonologique. Sans entreprendre ici une description systématique de ces unités de langage, nous en viendrons directement aux phonèmes : ceux-ci se composent de voyelles et de consonnes ; ils doivent nécessairement être enseignés, acquis et pratiqués afin d'avoir une conscience phonologique et d'entraîner aussi bien la langue que l'oreille. Malheureusement, dans certains établissements d'enseignement des langues n'ayant ni professeurs spécialisés ni laboratoire équipé[24], la phonétique est exclue des

[23] http://dictionary.sakhr.com/, consulté en mai 2008.
[24] Il arrive parfois qu'un établissement bien équipé matériellement n'a pas de professeur spécialisé ou l'inverse. C'est le cas de la faculté des langues, à l'Université de Sanaa où nous travaillons, il y a un

programmes. Et cette absence d'enseignement phonétique, d'activités d'expression place les étudiants dans des difficultés inévitables à l'oral, notamment les arabophones dont le crible phonologique s'éloigne considérablement de celui des Français. Les Yéménites, à titre d'exemple, ont beaucoup de mal à percevoir et à produire correctement les voyelles : le français en contient seize alors que l'arabe n'en contient que trois. Cet écart impose aux apprenants, pour le diminuer et l'assimiler, de faire des exercices d'écoute et de répétition dans la classe, d'écouter la radio ou tout simplement d'entrer en communication avec des natifs « coopératifs[25] » en dehors de la classe. Cela peut donc contribuer non seulement au développement de la compétence phonologique du sujet parlant, mais aussi à celui de l'apprentissage des autres aspects de la langue étrangère. Nous faisons référence, pour conclure, à la réflexion de Rivence-Chiclet (1983 : 41) : « *Parmi les effets positifs d'un bon entraînement audio-phonatoire, dispensé dès le début, dirigé et dosé selon les possibilités de chacun : non seulement il facilite, mais désinhibe la prise de parole primordiale dans l'acquisition de la compétence de communication* ».

Internet fournit ainsi aux apprenants beaucoup d'occasions pour se former au système phonétique de la langue étrangère et travailler la prononciation en écoutant et en répétant des modèles. Il leur présente soit des documents théoriques accompagnées de schémas et d'exemples sonores qui ont pour objectif d'enrichir la connaissance et d'attirer l'attention sur la similitude et la différence existantes entre les deux systèmes (de la langue maternelle et de la langue cible), soit des activités d'entraînement plus interactives que nous mettons davantage en évidence.

Pour la première présentation (cf. figures 12 et 13), il semblerait que l'internaute travaille encore sur un support papier, malgré la possibilité d'entendre les sons pour quelques activités (consonnes et voyelles) : c'est le seul élément de transition du manuel papier vers un manuel informatisé.

Par contre, ces activités, tirées d'un site de phonétique[26], permettent le recours aux savoirs phonétiques. Nous apprécions cette présentation dans la mesure

---

laboratoire de phonétique bien matérialisé mais déserté pour la simple raison que le département de français n'a pas de professeur de phonétique alors que le département d'anglais en a, mais ils ne sont pas formés à l'utilisation du matériel. De là vient également l'importance de la formation des acteurs à l'usage des technologies.

[25] Par coopératifs, nous entendons les natifs ayant de la patience de converser avec des apprenants en difficulté à l'oral et de corriger, à la rigueur, leurs erreurs.

[26] http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html , consulté en mai 2008.

où l'apprenant en a besoin pour la résolution d'un problème et que les liens d'aides y sont fonctionnels.

Phonétique	Phonologie
Étude des sons de la parole appelés **phones**	Étude des sons à valeur linguistique, **phonèmes** en relation avec un signifié. Les traits phoniques sont appréhendés par rapport à leur valeur distinctive.

Figure 12: définition de la « phonétique » et de la « phonologie » (copie écran, mai 2008).

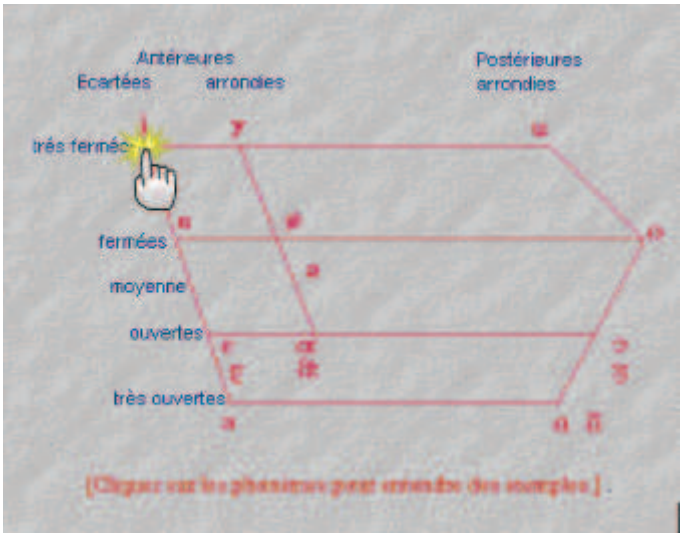


Figure 13: les voyelles en français (copie écran, mai 2008).

Dans la deuxième présentation (cf. figure 14), une plus grande importance est accordée non seulement à l'enrichissement de la connaissance phonétique, mais aussi au développement des compétences phonologiques, qu'il s'agisse, par le biais d'entraînements auditifs, d'un apprentissage comparatif, cognitivement intéressant, de la prononciation. Il faut constater d'abord que ce type d'exercices proposés sur Internet contribue plus à la conscience de la perception des sons, et effectivement à sa correction, qu'à la production articulatoire.

Tout comme la grammaire, l'influence de la langue d'origine sur celle apprise accompagne l'apprenant dans la production des sons, voire dans la façon dont ceux-ci sont entendus et interprétés. De là, vient l'importance de la multiplicité d'activités phonétiques et d'exercices de distinction qui permet à un grand nombre

d'apprenants d'origines différentes de choisir les points à travailler, chacun selon ses propres centres d'intérêt.

Dans ce domaine, nous avons eu l'occasion d'élaborer, dans le cadre de l'obtention de Master 2, un travail sur la correction phonétique et les erreurs systématiques chez des apprenants arabophones, ce qui nous a aidé à mieux hiérarchiser leurs besoins et à rechercher par la suite un moyen de remédiation par Internet. Dans ce sens, la recherche par l'enseignant d'un site de phonétique susceptible de répondre aux attentes d'un public n'ayant pas atteint un bon degré d'autonomie d'apprentissage, peut s'avérer nécessaire.

Nous avons retenu en définitive un site qui nous a paru intéressant puisqu'il présente suffisamment d'exercices de discrimination auditive pour répondre aux difficultés de ces apprenants sans qu'il leur soit adressé en particulier.

Le site de phonétique[27] (cf. figure 14) propose plusieurs rubriques dont l'accès est tout à fait libre.



Figure 14 : exercices de discrimination phonétiques (copie écran, mai 2008).

La rubrique « Alphabet » propose une présentation de l'alphabet français et de l'alphabet phonétique international ainsi que des exercices d'entraînement. La

[27] http://phonetique.free.fr/, consulté en mai 2008.

rubrique « Phonèmes » présente des exercices de repérage et de discrimination sur les voyelles, les consonnes et les semi-voyelles. La rubrique « Autres » vise aussi des exercices de repérage et de discrimination, sur l'intonation et les phénomènes de liaisons du français. Enfin, sur la rubrique « Virelangues » un travail ludique d'écoute et de dictée vient résumer l'ensemble des activités.

Si nous prenons, à titre d'exemple, la rubrique « phonème », la plus difficile pour l'apprenant, et qui propose des exercices interactifs de distinction (consonnes, voyelles et semi-voyelles ou semi-consonnes), nous trouvons que les deux premières activités distinctives des consonnes proposées sur le site sont accordées aux sons occlusifs /p/- /b/ et fricatifs /v/- /f/, comme le montre la figure précédente. Et ce sont les seuls sons consonantiques que les arabophones, à cause de l'influence de leur crible phonologique formé en langue maternelle, n'arrivent pas à distinguer et en particulier entre le /p/ et /b/. Ce site propose en effet des exercices de remédiation en fonction de leurs attentes et de leurs besoins.

En cliquant sur l'exercice de discrimination 1 sur le /p/ et le /b/, un téléchargement automatique suivi du verbe « commencer » apparaît sur l'écran. Un petit clic annonce le début de l'entraînement des deux sons avec ces consignes : *écoute les 10 paires de mots suivantes. Dites si elles sont identiques (=) ou différentes (≠)* (cf. figure 15). Devant chaque paire de mots, nous devons passer la souris et cliquer sur une oreille dessinée qui représente implicitement l'écoute des sons à identifier. A la fin de l'exercice, l'usager est invité à une correction notée, *le score,* pour évaluer son travail personnel. En outre, il existe deux autres boutons lui permettant de visualiser à nouveau les mots entendus et de refaire l'exercice.

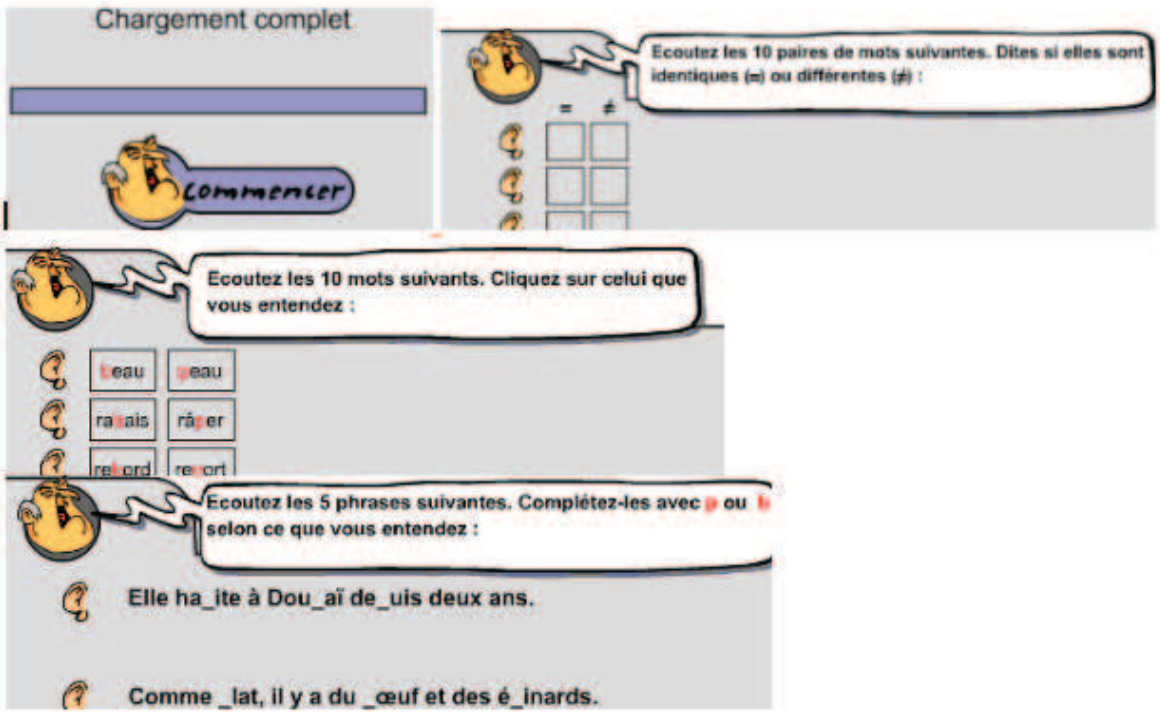


Figure 15: plusieurs étapes de l'exercice de discrimination entre le /p/ et le /b/ (copie écran, mai 2008).

Comme nous pouvons le constater ci-dessus, la conscience de la perception des sons est plus facilitée sur Internet que la production articulatoire simple. Or cet entraînement perceptif peut être accompagné également par des productions imitatives afin d'assurer une autocorrection efficace de la prononciation du français.

Le site dont nous venons d'extraire quelques exemples est intéressant pour l'apprenant étranger : il nous apparaît, dans son intégralité, comme idéalement adapté pour les apprenants arabophones[28]alors que de nombreux autres sites de phonétique, malgré leur structure et leur contenu irréprochables[29], leur seraient déconseillés, étant donné que les exercices de discrimination présentés dans ce site « Phonétique » peuvent être repérés par les arabophones comme le travail sur l'opposition /b/- /v/ ou /p/-/f/.

[28] Voir aussi les exercices ludiques de discrimination portant sur l'opposition sourde et sonore des /b /-/p/ sur le site : http://www.pepit.be/exercices/maternelle/francais/sons/SONSPB01.html (consulté en mai 2008).
[29] Vu la création des sites Internet et la liberté de leur diffusion, certains sites pédagogiques pourraient contenir des erreurs de contenu et/ou de mise en page (problèmes linguistiques et/ou techniques).

Dans cette présentation de l'opposition des occlusives/fricatives (ou constrictives), l'activité de distinction n'apporte pas de solutions fiables pour le public arabophone car celui-ci est capable de les différencier puisque cette opposition existe dans sa langue maternelle. Cette activité n'empêche cependant pas de contribuer à la résolution de certains problèmes phonémiques ou phonétiques pour d'autres publics ciblés, dans la plupart du temps désignés par le(s) concepteur(s) du site.

En fin de compte, les TICE offrent aux enseignants un enrichissement considérable pour la construction de leurs cours, et aux apprenants un développement renforcé de leurs compétences phonologiques. Contrairement aux manuels traditionnels du français langue étrangère, les cours de phonétique sur Internet en font une matière interactive comme elle doit l'être réellement, avec un support dynamique.

3.4.4. Compétence orthographique

La compétence orthographique se définit comme la capacité de mettre progressivement en œuvre les différentes composantes du savoir orthographique, c'est en effet concevoir cette compétence comme l'aptitude à produire l'ensemble des formes ou des symboles graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture. C'est aussi inclure dans cette compétence l'ensemble des manifestations repérables de ce que nous désignons sous les termes de « vigilance orthographique » : soit la capacité à prendre en compte, dans le cadre général de la production d'écrit (mais sans jamais en faire un souci exclusif) les exigences de conformité à la norme.

Pour un public arabophone, la maîtrise de l'orthographe du français n'est pas une tâche facile, il se trouve confronté à une écriture tout à fait différente de la sienne (des signes graphiques d'origine distincte). De plus, l'orthographe du français est très difficile même pour les natifs, car il existe souvent des mots contenant des lettres qui s'écrivent sans être prononcées ; l'expérience montre que les enseignants eux-mêmes n'hésitent pas à recourir à des aides (dictionnaire par exemple) lorsqu'ils doivent écrire des mots peu souvent employés. Quant à l'écriture arabe, à part quelques petites exceptions, il n'y a pas de problèmes d'orthographe : on écrit ce que l'on entend et à chaque son correspond une seule lettre.

Donc, d'après nous, la meilleure méthode pour combattre autant que possible cette difficulté, et développer la compétence orthographique chez un public arabe, c'est la pratique de la lecture et surtout de l'écriture, plus on écrit, plus on améliore son orthographe.

Le rôle de l'ordinateur est également important et significatif, par exemple dans les logiciels de traitement automatique de texte : celui de Microsoft Office qui relève beaucoup de fautes (de frappe ou d'orthographe) et qui propose des corrections, et dans les outils de correcteurs automatiques en ligne, qu'ils soient payants ou gratuits. Parmi les logiciels payants, on peut disposer de correcteurs d'orthographe et/ou de grammaire, mais les rares qui sont en libre service, ce sont très souvent des outils de test avec un texte de longueur restreinte à corriger, comme le vérificateur intégré sur le site[30] « Bon patron ». Au sein du traitement automatique du texte, ce logiciel (cf. figure 16) détecte aussi bien les erreurs orthographiques que grammaticales[31], qui seront ensuite vérifiées ou modifiées par l'apprenant lui-même. En passant la souris sur le mot incorrect, il apparaît une petite fenêtre d'aide liée à l'erreur commise qui invite l'apprenant à revenir sur sa production. Ce que Charnet et Panckhurst estiment être un élément pédagogique favorable à l'acquisition :

« *La prise de conscience des erreurs par l'apprenant, ainsi que l'assimilation des formes de la langue cible sont pertinentes pour l'acquisition de celle-ci, le retour sur un texte écrit précédemment constitue une technique intéressante pour améliorer la production linguistique. Cette intervention peut être située à deux niveaux : (i) l'évaluation et (ii) la correction voire l'appropriation d'une compétence linguistique ».* (1998 : 105).

[30] http://bonpatron.com/, consulté en mai 2008.
[31] Il faut noter cependant les limites des corrections grammaticales automatiques étant donné que le correcteur grammatical ne prend pas en compte l'aspect sémantique.

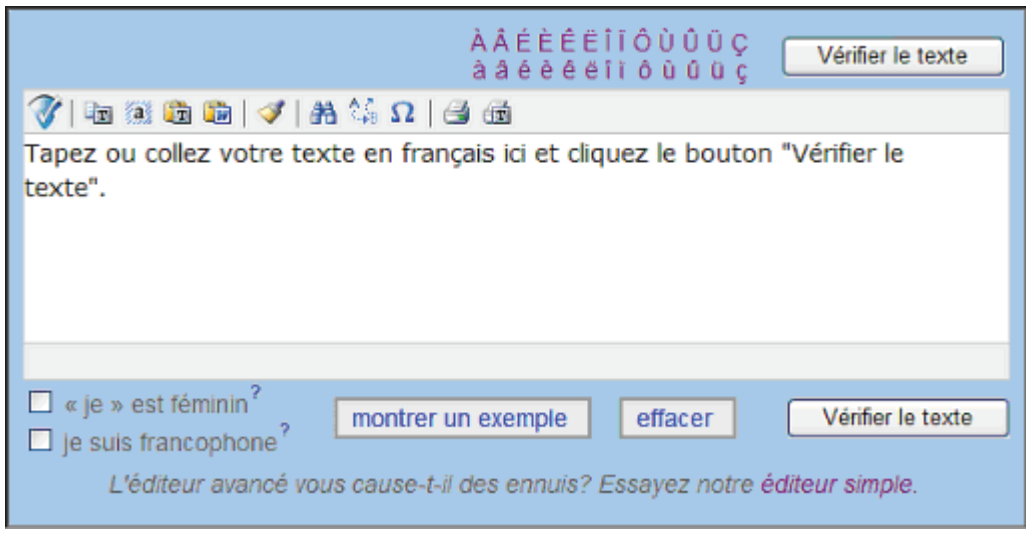


Figure 16: correcteur orthographique (copie écran, mai 2008).

Pour les dispositifs généralistes disponibles en libre service sur Internet, nous pouvons citer en exemple, avant de passer aux sites d'orthographe spécialisés, la barre d'outils Google qui propose l'orthographe exacte d'un mot en cas d'incertitude d'écriture et facilite donc la recherche.

En ce qui concerne les pages ou les sites spécialisés en orthographe, certains présentent des savoirs théoriques contenant 16 thèmes de règles d'orthographe[32] (cf. figure 17), d'autres mettent l'accent sur la pratique à partir d'exercices d'entraînement[33].

[32] Tel que le site http://www.orthofacile.com/ , consulté en mai 2008.
[33] Comme la page http://www.restena.lu/amifra/exos/index.htm (idem).



Figure 17: 16 thèmes sur l'orthographe (copie écran, juin 2008).

Dans cette figure, nous visualisons, dans une approche centrée sur l'apprenant, des activités interactives et autocorrectives concernant l'orthographe grammaticale et lexicale. Pour l'amélioration de l'orthographe grammaticale, divers exercices (contextuels et décontextuels) sont offerts aux apprenants, dans un parcours tout à fait libre, afin qu'ils construisent eux-mêmes un savoir orthographique, et qu'ils puissent travailler un exercice plutôt qu'un autre en fonction des difficultés rencontrées (apprentissage par résolution de problème). Ainsi, les exercices sont corrigés sans donner directement les réponses afin que l'apprenant puisse s'entraîner davantage pour découvrir les règles par lui-même. En cas de difficulté, une barre d'aide lui propose des explications de secours (cf. figure 18)

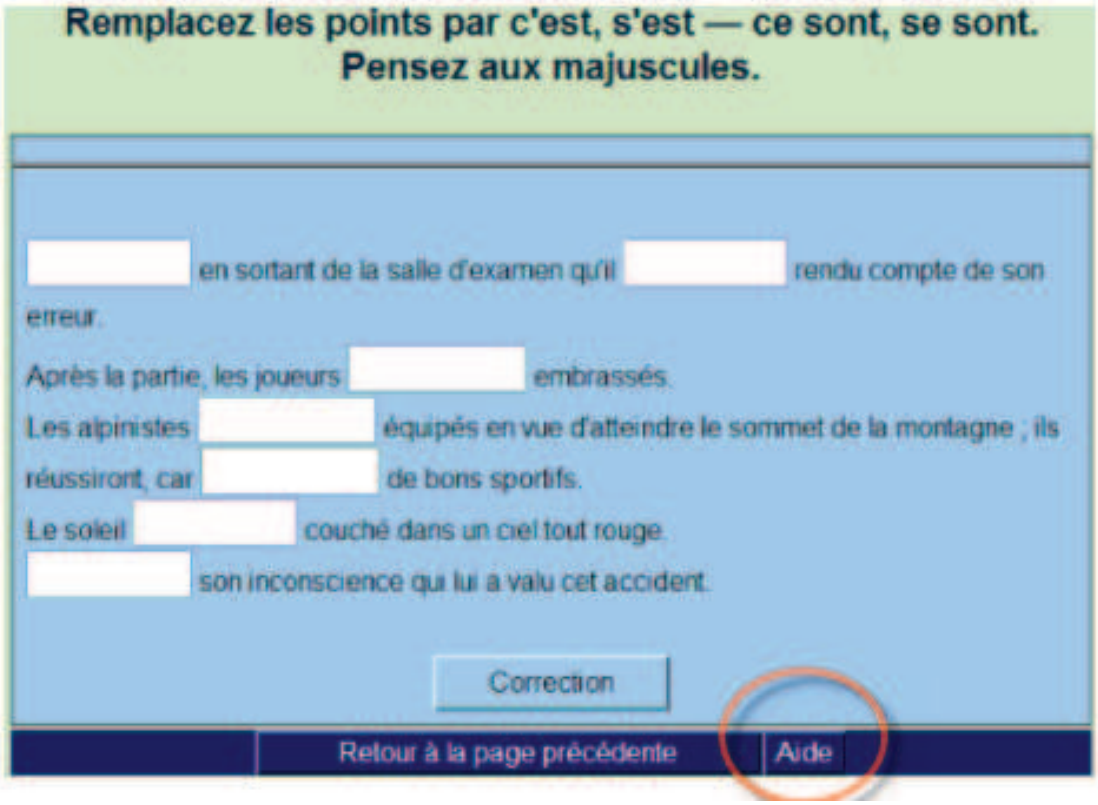


Figure 18 : exercice sur l'orthographe grammaticale (copie écran, juin 2008).

En ce qui concerne la présentation orthographique du lexique, cette page met en œuvre des exercices à base de phrases isolées ou en contexte, accompagnés de consignes pédagogiques claires. Pour faire ces exercices, l'apprenant doit d'abord choisir la bonne lettre correspondant à chacun des mots à compléter. L'interface ne propose pas de réponses, elle garde seulement les bonnes réponses et supprime les mauvaises. Ce qui va contraindre l'apprenant à s'entraîner, avec ses propres connaissances et l'aide consistant en un lien externe qui explicite les règles présentées dans l'exercice, pour développer ses compétences et à mener à bien son apprentissage.

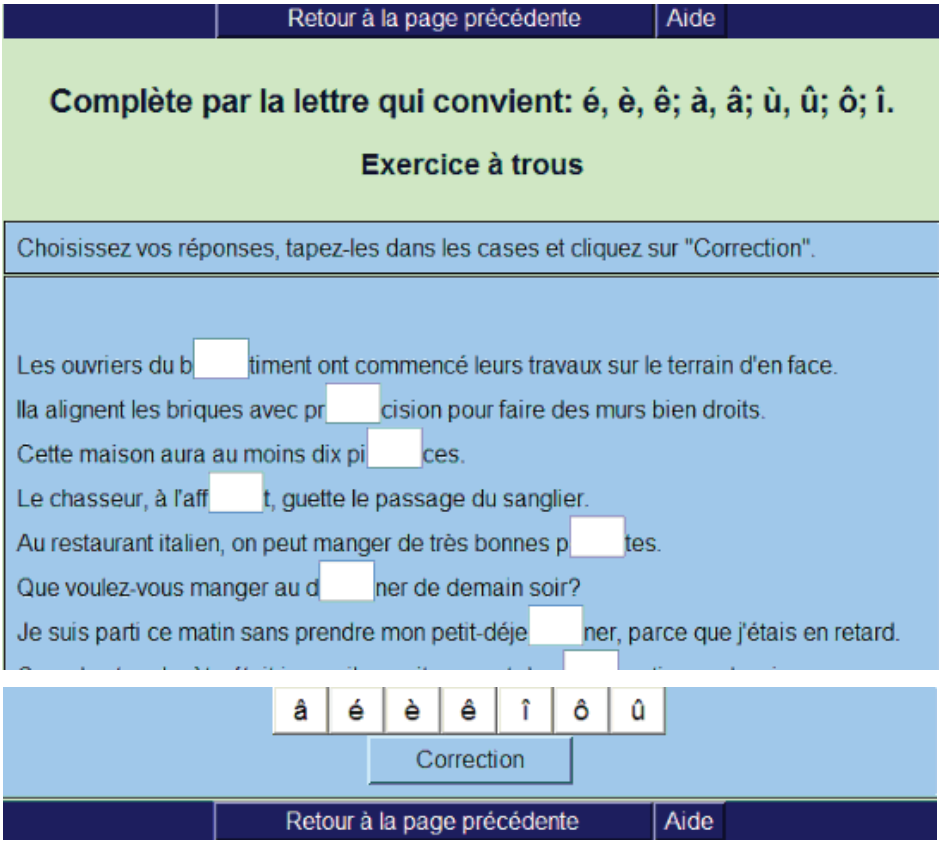


Figure 19: exercice à trous (copie écran, juin 2008).

A la fin de cet exercice, le site met à disposition un clavier intégré (cf. figure 19) pour que les apprenants étrangers, dont les Yéménites font partie, qui ne disposent pas de ces caractères sur leur clavier, puissent les récupérer.

En tout cas, l'utilisateur-apprenant peut, à l'aide de ces outils informatiques et au fur et à mesure de ses besoins, construire un solide savoir-faire grâce à ces exercices de découverte de règles d'orthographe grammaticale et lexicale et réfléchir à leur utilisation dans des situations de communication écrite.

3.4.5. Compétence grammaticale

C'est la compétence qui nous intéresse le plus dans notre présente recherche. Comme elle est liée, dans un cadre communicatif et actionnel, à toutes les compétences que nous avons mentionnées dans ce chapitre, il nous faut insister sur cette complémentarité, et préciser sa place dans l'ensemble de ces compétences nécessaires à l'acquisition d'une langue étrangère. Il s'agit de la connaissance des règles grammaticales et de la capacité à les utiliser pour construire des phrases formelles, comprendre et produire des phrases significatives.

Cela implique, pour les enseignants et les apprenants, la connaissance et la maîtrise des règles morphologiques et syntaxiques orales ou écrites, choisies comme pertinentes pour maîtriser une langue étrangère. Aux apprenants étrangers désireux de communiquer avec justesse cette conception de la grammaire sera très utile, si elle comprend à la fois la connaissance des règles morphosyntaxiques, la maîtrise des formes correctes et leur emploi approprié dans des situations de communication. Les étudiants qui possèdent cette compétence grammaticale peuvent réaliser facilement les activités d'expression et de compréhension orales et écrites demandées en classe ou improvisées dans la vie quotidienne. Il importe que cette compétence grammaticale serve d'appui de communication (grammaire outil) et non pas d'objet d'enseignement (grammaire connaissance). Ainsi, l'apprenant doit savoir utiliser les structures morphosyntaxiques acquises, de la façon la plus efficace possible, en acquérir d´autres plus complexes, améliorer également sa capacité à nuancer la compréhension et l´expression des significations conceptuelles ; il doit enfin utiliser convenablement les mécanismes de liaison du discours, parlé et écrit (le développement d´un raisonnement, la connexion des paragraphes, la précision, le résumé, le renfort, le changement de sujet, etc.).

Beaucoup de SG sont proposés sur le Web. Cette matière, par rapport aux autres composantes linguistiques, a l'avantage d'être la plus représentée en ligne. Cela traduit son importance dans l'enseignement d'une LE et répond certainement à une demande des apprenants. Cependant, l'existence d'un si grand nombre de sites nécessite une sélection minutieuse de la part de l'enseignant, pour les proposer avec pertinence à ses étudiants du fait que les objectifs et le contenu grammatical ne sont pas les mêmes sur les différents SG et ne correspondent pas forcement aux besoins de tous les apprenants étrangers. Il existe des sites dédiés à un grand public et d'autres qui s'adressent spécialement à un public défini au point de présenter les consignes en langue maternelle, l'espagnol par exemple, ce qui crée une surcharge cognitive et des difficultés pour les utilisateurs non hispanophones. Il existe ainsi des outils pédagogiques à éviter et déconseiller parce qu'ils contiennent des erreurs linguistiques et/ou des anomalies techniques en raison du manque de compétences du ou des concepteurs (compétence linguistique, informatique, pédagogique, etc.). Cependant, la majorité des grammaires en ligne constituent un ensemble de ressources fort

intéressantes pour quiconque désire parfaire ses connaissances et développer ses compétences linguistiques.

Nous allons, à cet effet, tenter, au chapitre suivant, d'établir une typologie des formats de sites de grammaire et envisager leur utilisation et leur intérêt pour l'acquisition des compétences grammaticales. Le choix et la présentation du contenu divergent non seulement en fonction des objectifs fixés, mais aussi selon les attentes et les besoins de leurs publics.

En ce qui concerne la présentation grammaticale sur la Toile, nous trouvons que les concepteurs, selon qu'ils appartiennent ou non à des institutions éducatives, présentent différemment la grammaire française. Certains créent des sites dédiés entièrement à l'enseignement et à l'apprentissage de cette matière, d'autres intègrent une page de grammaire dans un site initialement créé pour le français langue étrangère, dont cette discipline fait partie. Il y en qui préfèrent faire un portail de grammaire regroupant toutes sortes de grammaire en ligne et laisser, de cette façon, le choix aussi bien aux utilisateurs enseignants qu'aux apprenants, chacun selon ses intérêts. Un quatrième moyen rarement rencontré peut présenter des éléments grammaticaux sous forme d'aide-mémoire. Nous pouvons résumer cette catégorisation, qui sera plus détaillée au chapitre deux, dans la figure suivante.

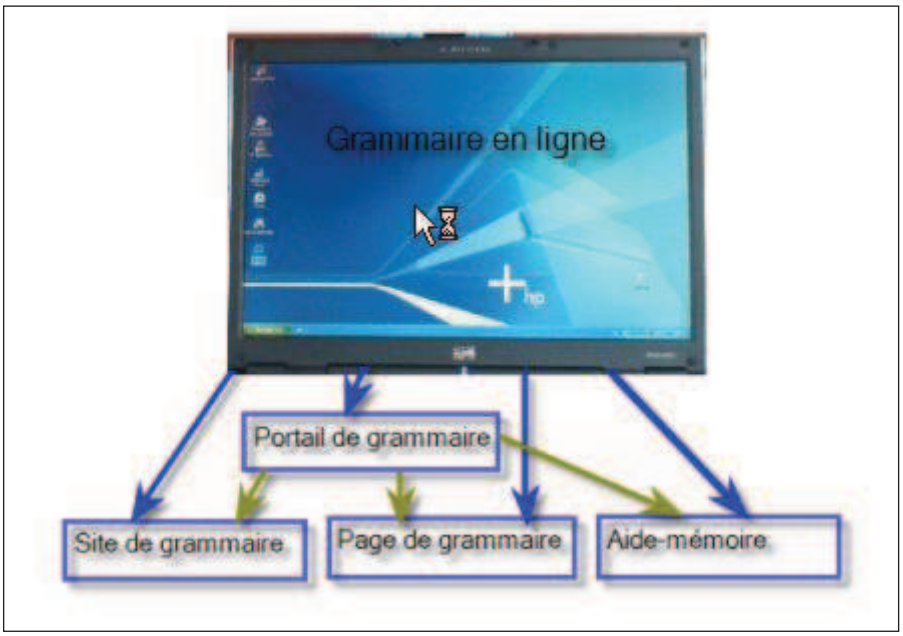


Figure 20: type de grammaire en ligne (effectuée en juin 2008).

Dans un site ou une page[34] de grammaire, trois types de présentation sont les plus fréquemment rencontrés :

TYPE I : Présentation théorique (grammaire de savoir) : on rencontre des sites/pages qui présentent et explicitent les faits de langue et les grandes notions grammaticales tout en adaptant soit une grammaire traditionnelle, la plus marquante, soit une grammaire structurale ou textuelle,

Parmi ces outils centrés sur la connaissance et qui fournissent à l'enseignant et à l'apprenant un savoir grammatical, nous pouvons citer, à titre d'exemple, la « Grammaire Interactive[35] » qui décrit les grandes notions grammaticales, avant de faire le point sur la syntaxe, l'orthographe et la typographie (voir chapitre cinq, partie de l'analyse), puis le « Manuel de grammaire en ligne[36] » qui présente les éléments de la grammaire de phrases avec ses ressources propres et des hyperliens vers d'autres sites (cf. figure 21).

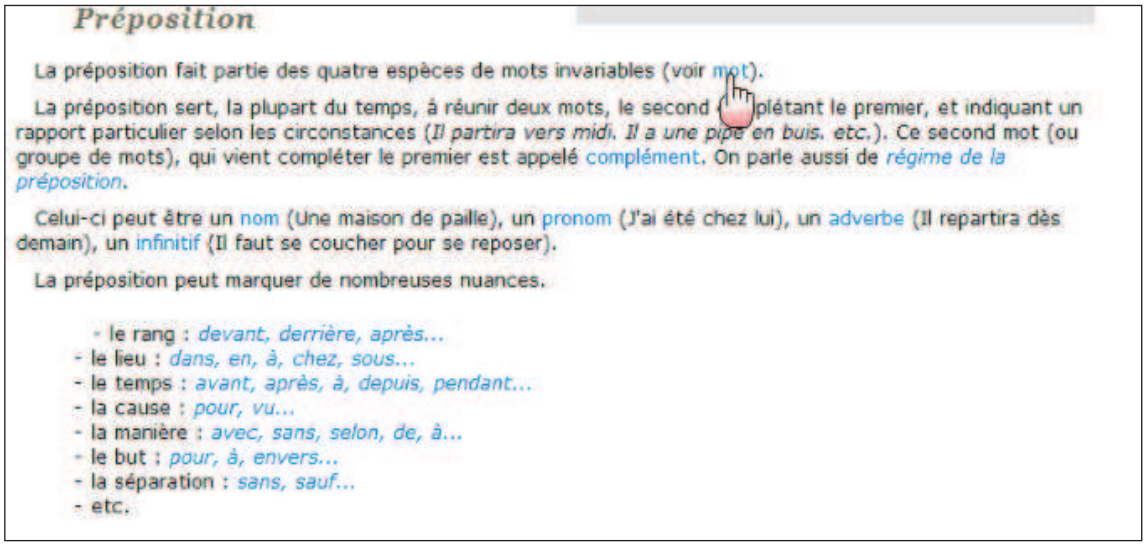


Figure 21: hyperliens explicatifs (copie écran, juin 2008).

TYPE II : Présentation pratique (grammaire de savoir-faire) : ce sont des sites/pages donnant la priorité à des activités et exercices qui excluent toute référence à un quelconque métalangage ou commentaire grammatical. Dans ce cas, il revient à l'apprenant de mettre en relation ces exercices avec les règles de grammaire qu'il construit à sa manière. L'enseignement de la grammaire, selon ce

[34] Voir leurs définitions au chapitre suivant.
[35] http://grammaire.reverso.net/ , consulté en juin 2008.
[36] http://www.synapse-fr.com/grammaire/GTM_0.htm (idem).

mode de pratique dit implicite, vise donc à accéder à « *la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, en ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncé et de formes* » (Coste, Galisson, 1976 : 254). Sur Internet, il existe deux types d'activités grammaticales : fermées et ouvertes. Pour les activités fermées, il s'agit d'une connexion en ligne fournissant la continuité nécessaire pour exploiter les apprentissages individuels, l'interactivité peut se situer entre l'apprenant et un support proposant des exercices fermés, qui autorisent peu de réponses, voire une réponse unique et dont le corrigé est fourni. Quant aux activités ouvertes, celles-ci ne sont pas traitées automatiquement et permettent des productions ou des réponses variées d'apprenants. Dans le meilleur des cas, cela permet à l'apprenant d'envoyer ses réponses à l'enseignant qui lui renverra la correction en temps asynchrone ou quasi-synchrone.

Dans chaque activité fermée ou ouverte, on peut trouver d'une part des exercices d'application, par exemple les conjugaisons de verbes, les questions à choix multiples (QCM), les exercices à trous - ce sont souvent des exercices décontextualisés- auxquels on reproche leur caractère artificiel, les phrases étant forgées pour présenter une certaine structure, sans souci de vraisemblance et hors contexte. Et nous rencontrons d'autre part, des exercices de conceptualisation qui aident les apprenants à observer le fonctionnement de la langue cible et les amènent implicitement aux règles.

TYPE III : Présentation théorique et pratique, c'est-à-dire que l'on trouve des sites/pages mettant l'accent sur la description grammaticale précédée ou suivie de règles ou d'exemples, selon la théorie grammaticale choisie (par référence à des champs théoriques : grammaire traditionnelle, grammaire structurale…) et qui donnent une grande part à la pratique par le biais d'exercices variés (exercices d'application et/ou d'entraînement). Expliciter ne veut pas dire pour autant priver les apprenants des exercices de conceptualisation. Ceux-ci constituent une activité structurante de la part des apprenants « *La démarche consiste à s'appuyer sur l'intuition qu'implique cette intériorisation afin que les étudiants en élucident eux-mêmes les règles, à partir de leur propre métalangage.* » (Besse et Porquier, 1984 : 114). Nous y trouvons aussi des formats de sites en grammaire qui donnent la priorité aux exercices (site/page d'exercices grammaticaux) avec la possibilité de fournir à

l'apprenant, en cas de difficulté, un lien d'aide lui permettant d'aller consulter les explications relatives au point grammatical incompris dans l'exercice.

Nous avons essayé d'établir ci-dessous un schéma mettant en relation ces différentes présentations de la grammaire en ligne, ainsi que leur appartenance possible à la compétence communicative et actionnelle :

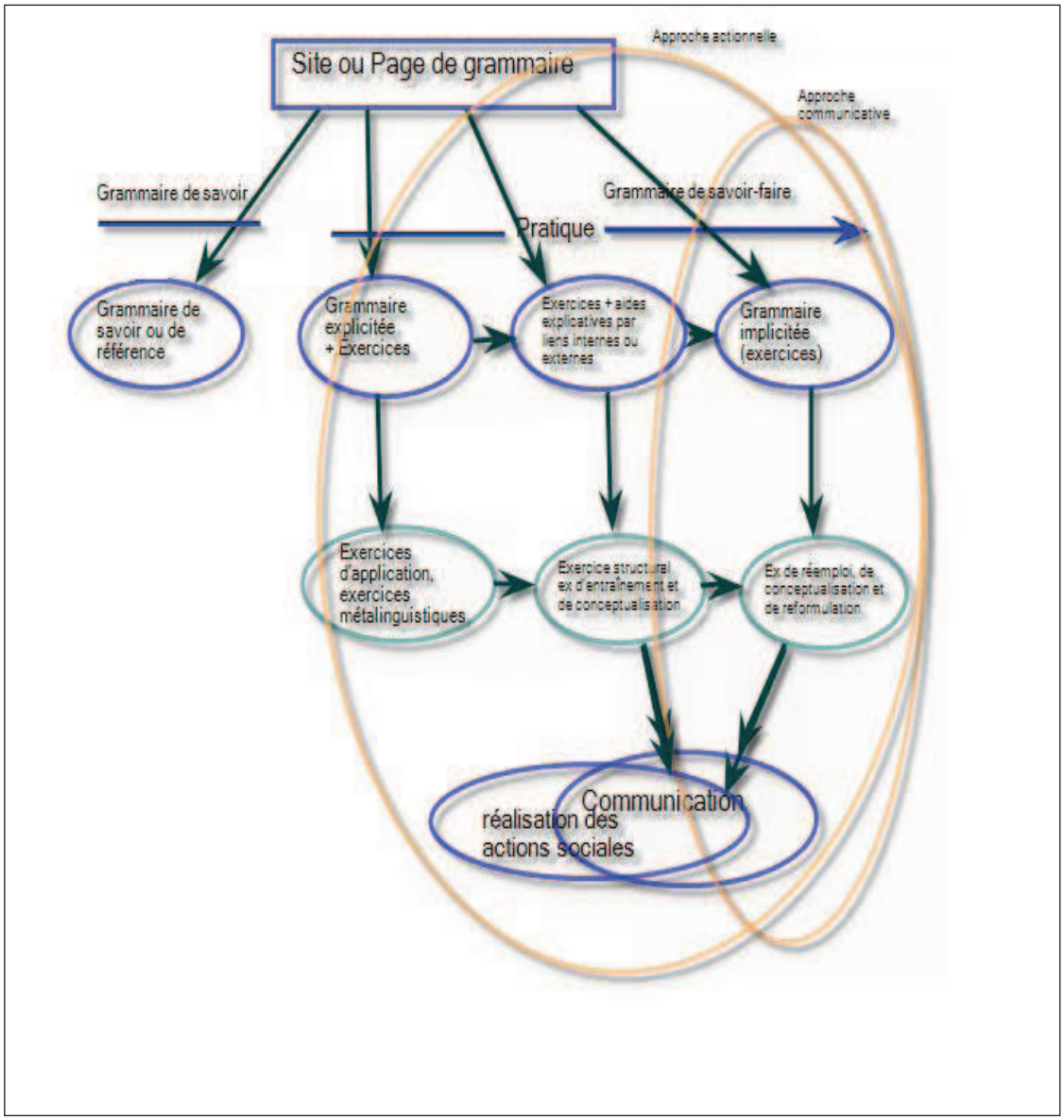


Figure 22: présentation différenciée de la grammaire en ligne.

En fait, l'apprenant trouve beaucoup de sites qui abordent différemment la grammaire et peut choisir le site ou la partie qui l'intéresse selon ses besoins et en

fonction de ses stratégies d'apprentissage, afin de développer ses compétences linguistique et communicative. A cet effet, l'ordinateur connecté au réseau, est devenu un moyen qui permet d'accéder facilement à de nombreuses ressources, et un outil nécessaire et même indispensable pour l'apprentissage et la communication.

De toute manière, avec toutes ces différentes présentations de la grammaire, il est nécessaire pour un enseignant du 21e siècle d'aborder son enseignement et son apprentissage au moyen d'un support informatisé, d'envisager les changements méthodologiques et pédagogiques les plus pertinents, d'organiser l'adaptation au changement de rôles que jouaient traditionnellement les acteurs, enseignants et apprenants. Nous allons traiter des changements induits par l'intégration des TIC au chapitre suivant.

3.5. L'enseignement/apprentissage de la compétence linguistique

Ce domaine trop vaste nécessite une approche plus ciblée en fonction des établissements et du public concernés. C'est pourquoi nous tenons à situer précisément l'enseignement/apprentissage de la compétence linguistique dans l'Université yéménite. Dans les départements de français, à l'université de Sanaa, l'enseignement porte sur la maîtrise de l'écrit et de l'oral, ces deux matières encadrant le savoir linguistique : l'écrit va englober des compétences grammaticale, lexicale, sémantique et orthographique s'articulant autour de l'expression et de la compréhension écrites. Quant à l'oral, il vise les mêmes compétences, en remplaçant normalement la connaissance orthographique par la phonétique. Dans le manuel enseigné, et malheureusement appliqué à la lettre par l'enseignant, tous ces savoirs s'accompagnent d'ailleurs d'un léger vernis socioculturel qui ne répond pas aux besoins des étudiants et ne résout donc pas les difficultés au niveau communicatif. Ces difficultés s'aggravent encore davantage si l'apprenant se trouve confronté à une interaction en face à face avec un natif qu'il rencontrerait au C.C.C.L. Par conséquent, l'enseignant doit sortir du cadre proprement linguistique et l'intégrer dans des situations communicatives enrichies d'éléments socioculturels pour permettre aux apprenants d'acquérir d'autres compétences communicatives et actionnelles, et donc d'interagir avec moins de difficultés, en langue étrangère. Le recours aux ressources

pédagogiques présentes sur la Toile peut en effet compenser les manques existant dans un manuel et répondre aux besoins d'enseignement/apprentissage langagier.

3.6. L'enseignement/apprentissage de la compétence linguistique dans une approche communicative et actionnelle

C'est dans cette approche que nous souhaitons nous situer et agir, ce qui s'avérera utile surtout pour ceux qui enseignent et apprennent une langue étrangère dans leur pays d'origine, comme c'est le cas pour nous au Yémen. La méthodologie traditionnelle, centrée sur l'enseignement de la compétence linguistique, sans prendre en compte le rôle de l'apprentissage ni celui de la compétence communicative comme objectif recherché par tout apprenant, est toujours prédominante. Nos étudiants n'ont évidement pas de contact direct avec les interlocuteurs français, et une méconnaissance de la société française durant leur apprentissage. Leurs pratiques langagières sont donc limitées au cadre institutionnel, et non à l'échange social en face à face. De plus, si la prise de parole n'est pas sollicitée par l'enseignant, ils ne s'engageront pas dans une communication conversationnelle en raison d'une insuffisance linguistique de nature phonétique, lexicale et grammaticale. A cela s'ajoute la méconnaissance quasi totale des aspects socioculturels de la communauté de la langue cible. Hors de la classe, l'échange se fait en arabe à moins que quelques heures soient consacrées à la lecture de textes d'amorce, et à la rédaction de devoirs qui exigent avant tout un savoir lexical et grammatical. Ce qui fixe, négativement pour l'apprentissage, l'attention de l'étudiant sur les savoirs en négligeant les savoir-faire. De même, la situation interactionnelle de la classe – lieu quasiment unique d'échanges langagiers- se déroule autour de la langue et de son fonctionnement considérés comme nécessaires à l'apprentissage de celle-ci. Nous citons, à titre d'exemple, quelques questions répétées chaque fois après la lecture d'un texte : « *quel est le titre du texte ? De quoi s'agit-il ? Relevez les verbes du troisième groupe ? Conjuguez-les ? Mettez le texte au passé ?* », etc. Pour éviter cette situation pénalisante pour l'apprentissage d'une langue étrangère, notre attention doit se porter non seulement sur l'enseignement, mais aussi sur l'apprentissage et les moyens linguistique et paralinguistique qui peuvent lui venir en aide pour assurer et améliorer les échanges langagiers. Il convient donc de fournir aux apprenants de la compétence actionnelle tout en leur faisant prendre conscience des compétences qu'ils possèdent déjà et de celles qu'ils doivent acquérir, afin de pouvoir interagir avec les

autres et établir des relations amicales ou familiales avec eux. Nous nous sommes efforcé de mettre toutes les compétences mentionnées ci-dessus dans une figure récapitulative et référentielle pour tenter de faciliter le repérage de la compétence grammaticale au sein de la perspective actionnelle.

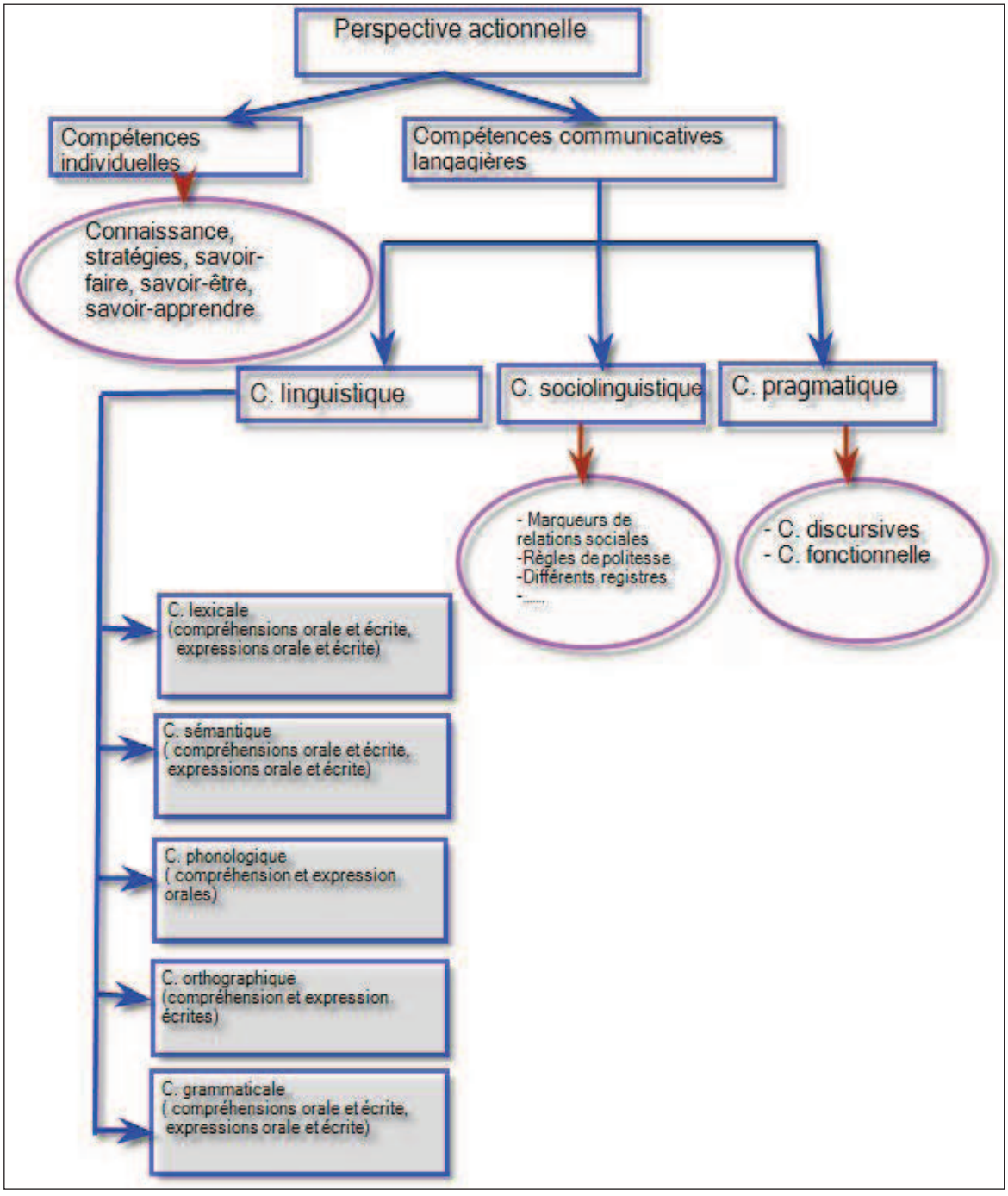


Figure 23: récapitulatif et référentiel de compétences actionnelles.

Etant donné qu'au Yémen, Internet n'est pas encore mis en place dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à l'exception des individuels de certains étudiants qui recherchent des informations de soutien relatives à leurs cours, dans les cybercafés. La classe reste actuellement, pour ce public, le lieu privilégié de l'apprentissage de la langue française. Cependant pour l'instant, elle ne donne accès qu'à un enseignement purement linguistique et n'autorise pas un enseignement interactif qui devrait se fonder sur l'interaction sociale dans le groupe d'apprentissage, c'est-à-dire sur les relations réciproques, déterminées par la communication, entre d'une part l'enseignant et les apprenants, d'autre part les apprenants eux-mêmes. Pour appuyer notre remarque, nous pouvons citer Schiffler « *le même enseignement aurait pu prendre une forme interactive si les multiples possibilités d'interaction au sein du groupe d'apprentissage avaient été utilisées de façon motivante pour l'apprentissage communicatif de la L.E. On aurait pu, ainsi, parvenir à une communication centrée sur l'apprenant ou à une communication entre les élèves.* » (1980 : 4)

Nous tenons à préciser que la question n'est pas d'enseigner ou non la grammaire (en faisant référence à la polémique autour de son enseignement en didactique des langues), mais de l'intégrer au service de la communication car cette discipline demeure indispensable et constitue un facteur crucial dans la mesure où l'apprenant s'en sert dans un but communicatif et interactif.

4. Formation des acteurs

4.1. Compétence informatique de base

Afin de décrire une langue donnée, il faut des connaissances métalinguistiques. Communiquer avec les autres demande de faire appel à des compétences langagières et actionnelles indispensables pour bien accomplir cette tâche sociale.

Il en va de même pour l'utilisation des TIC dans le monde des loisirs, de la communication et de l'éducation. La culture numérique, tout comme l'usage du matériel, repose sur des compétences informatiques de base demandées aux

utilisateurs[37]: l'enseignant en a besoin pour utiliser, récupérer, évaluer, présenter, enregistrer et produire ses leçons sur Internet. De même, l'apprenant qui est censé se servir d'un outil informatique dans son apprentissage doit s'y former pour apprendre, communiquer et participer à la vie sociale. Ces compétences informatiques permettront alors aux apprenants d'accéder facilement et d'une façon pertinente aux informations souhaitées, accessibles par Internet. Plus on est compétent en informatique[38], plus on gagne du temps en parvenant rapidement et correctement à ce que l'on espère trouver. En effet, l'utilisation d'Internet exige certaines connaissances de base. D'abord, comment savoir allumer et éteindre correctement l'ordinateur ? Comment avoir accès à un site Internet ? Quels sont les MDR et comment y accéder ? Comprendre le vocabulaire spécialisé est aussi indéniable. Une fois que l'utilisateur a accès à l'Internet, et à un MDR, il doit ensuite acquérir des savoirs et des habilités lui permettant d'être pertinent pour arriver exactement au document recherché et éviter le recueil d'informations inutiles. Par exemple, l'apprenant cherchant des références sur « la grammaire de texte », ne peut se contenter d'entrer le mot « grammaire » dans un MDR, sinon il aura tout ce qui concerne la grammaire en général, y compris bien sûr la grammaire textuelle, mais les références de ce domaine précis risquent de ne pas être repérables compte tenu du nombre important de résultats donnés par le site. Pour avoir beaucoup moins de résultats, il est vital que les mots ou les phrases tapés dans le MDR soient clairs et pertinents (voir chapitre quatre). Ainsi, dès que l'apprenant commence à accéder à des sites Internet, certains d'entre eux peuvent l'aider à se former davantage à l'utilisation de cet outil. Parmi ces sites le plus souvent créés par le monde universitaire qui organise des formations aux TIC en présentiel ou à distance, nous pouvons citer « PORTICES », (cf. figure 24).

[37] Nous rappellerons que l'obtention du C2i (Certificat informatique et internet.) est obligatoire pour les étudiants du premier cycle universitaire français.
[38] Ce que l'on demande ici, c'est d'avoir au moins des connaissances de base afin d'accéder et de garder des informations recherchées et non pas d'être informaticien

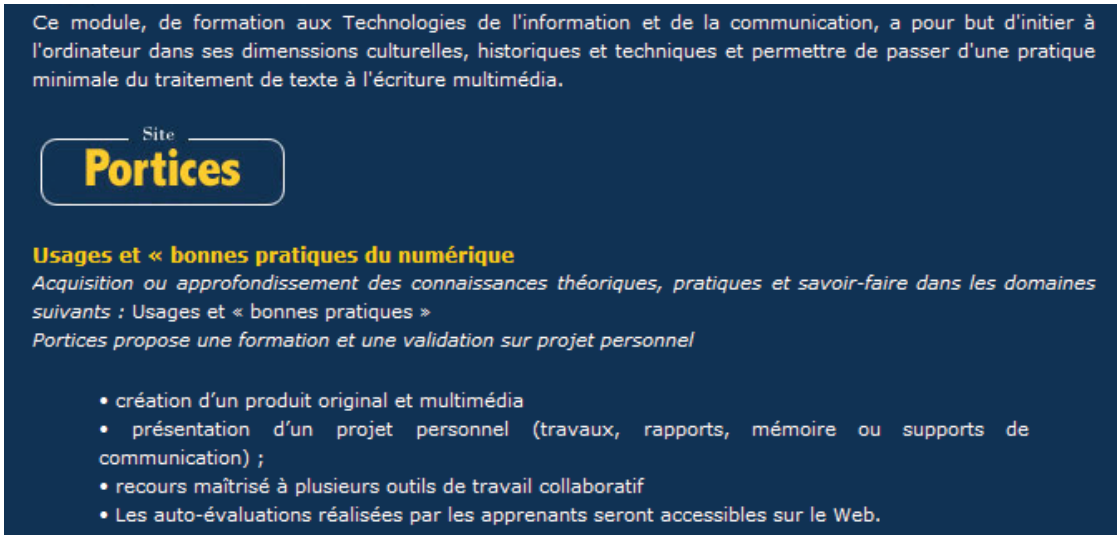


Figure 24: module de formation aux TIC (copie écran, juin 2008).

Sur ce site, apprenants et enseignants ont la possibilité de s'initier individuellement ou collectivement, d'une façon autonome ou guidée, à l'utilisation du traitement de texte, à la création de pages Web, d'images numériques, etc. Ils peuvent échanger et/ou collaborer avec d'autres partenaires pour élaborer des projets.

4.1.1. De la part de l'enseignant

Avant d'intégrer l'Internet dans l'enseignement linguistique, culturel ou autre, l'enseignant doit acquérir les compétences particulières relatives à cette intégration. Il ne s'agit pas seulement d'une familiarisation avec les réseaux informatiques, d'une maîtrise des outils de production et de communication, mais aussi de la nécessité d'acquérir de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes : rechercher de l'information, partager les connaissances, résoudre une situation, avoir un regard critique, exposer ses pratiques pédagogiques au public, s'ouvrir à d'autres façons de faire, etc.

L'enseignant se doit d'acquérir et de développer deux types de compétences informatiques à des fins pédagogiques, à savoir :

a. La compétence d'évaluation et d'intégration des ressources d'Internet.
b. La compétence d'application et de création des activités sur Internet.

Pour la première, l'enseignant doit être en mesure d'explorer et de maîtriser les sites et/ou les logiciels pédagogiques avant de les proposer aux apprenants, ainsi que de récupérer et d'utiliser de façon dynamique les ressources appropriées à son domaine d'enseignement. En d'autres termes, il s'agit de savoir quelles sont les possibilités offertes par Internet et de les intégrer pédagogiquement aux ressources déjà existantes, autant d'en avoir la maîtrise technique. Il n'est donc pas demandé à l'enseignant d'être apte à créer un logiciel mais plutôt de savoir, tout simplement, faire une lecture critique de ceux qui sont disponibles et les adapter aux besoins des apprenants. Nous allons voir au chapitre cinq (analyse des SG) comment le rôle d'un tel enseignant, ainsi que son intervention de guidage pédagogique, sont des éléments importants dans cet enseignement technologisé.

En ce qui concerne la deuxième compétence, l'enseignant peut chercher lui-même à créer des activités et des exercices répondant mieux aux attentes de ses apprenants en se servant des logiciels offerts par les TICE tels que « Usina Quiz[39], Ntic.org[40], Hot Potatoes[41], etc.» pour réaliser des exercices.

Michel Laurier et Jacques Viens ont construit leur réflexion sur le problème de « *la familiarisation des futurs maîtres aux technologies de l'information et de la communication* ». (…). Les compétences que doivent développer les professeurs de langues dans le contexte des TICE sont la « *compétence à trouver et à évaluer les logiciels et les sites éducatifs* » (p : 332), « *la compétence à imaginer des applications pédagogiques valables* » (p : 334) et « *la compétence à manipuler les outils technologiques* » (p : 337). (Cité par Manuela Zeilinger-Trier, 2001, p 55, sur « ALSIC[42] »). De toute manière, la capacité d'utiliser Internet n'est pas qu'une exigence professionnelle, c'est aussi un élément culturel et social. De nos jours, les professeurs sont de plus en plus fascinés par la conjonction des potentialités de l'ordinateur et du réseau internet en raison des multiples possibilités d'exploitation pédagogique qu'il offre, que ce soit pour s'enrichir davantage dans leur domaine ou pour la préparation des cours.

[39] L'enseignant déjà familiarisé avec le HTML peut trouver ici du bon matériel de base pour créer ses exercices interactifs, ses QCM personnels. Téléchargements et fiches d'explications très claires : http://usinaquiz.free.fr/

[40] Une liste de logiciels permettant de créer des exercices et des tests : http://abc.ntic.org

[41] Le logiciel gratuit le plus connu pour la création des exercices.

[42] http://alsic.org/, consulté en juin 2008.

4.1.2. De la part de l'apprenant

Les principes de la perspective actionnelle recommandent d'avoir recours à toutes les compétences que possède l'individu pour la réalisation d'une tâche déterminée, qu'elle soit langagière ou non : la connaissance d'Internet, excellent moyen d'ouverture sur le monde, et la maîtrise de son utilisation pour l'apprentissage en font partie. L'apprenant a besoin des éléments de base qui lui permettent une utilisation minimale de l'ordinateur (mise en route, connexion au réseau, lancement d'une application, etc.).

Après une initiation à la technologie, l'apprenant devient plus conscient, au fer et à mesure de son travail et de sa progression, de ce qui lui reste à apprendre, c'est-à-dire que la formation et les applications plus avancées progressent avec le temps.

Dans ce sens, Avrand-Margot, Magret-Chelot ont précisé quelques objectifs et pôles de compétences dans la maîtrise des premières bases de la technologie informatique, à savoir : « *Pour répondre à ses besoins concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'élève doit être capable :*
- d'utiliser à bon escient le vocabulaire spécifique nécessaire à la désignation des composants matériels et logiciels utilisés pour permettre la saisie, le traitement, la sortie, la mémorisation et la transmission de l'information ;
- de recourir avec à propos à l'utilisation de la souris et à quelques commandes-clavier élémentaires ;
- d'ouvrir un fichier existant, enregistrer un document crée dans le répertoire par défaut, ouvrir et fermer un dossier (répertoire) » (2003 : 11).

Ces éléments de base peuvent se reformuler ainsi en toute simplicité :

- savoir utiliser le navigateur ;
- savoir inscrire une URL et lancer la requête ;
- savoir utiliser les fonctionnalités de la barre d'outils du navigateur ;
- savoir choisir et utiliser les outils de recherche en profitant des possibilités qu'ils offrent ;
- connaître leurs fonctionnements ;
- savoir cibler la recherche ;
- connaître les sources (sites spécialisés, voir chapitre quatre).

Il est clair, surtout dans les pays où le service d'Internet est développé, que les apprenants, appelés aussi « la génération d'Internet », ont plus de chance que leurs enseignants quant à l'usage de cet outil qui fait actuellement partie de leur vie quotidienne. Pourtant cette génération nécessite encore d'être guidée et orientée pour savoir bien utiliser l'informatique pour son apprentissage.

Comme nous nous intéressons à la question de l'enseignement/apprentissage de la grammaire à l'aide des technologies, il était donc bon d'ajouter aux compétences actionnelles, évoquées au début de ce chapitre, une compétence complémentaire, la compétence informatique (cette dernière étant un des moyens facilitant l'exploitation d'Internet, et non une fin en soi). La construction de cette compétence ainsi que la catégorisation des connaissances langagières et la conduite de la communication seront également à mettre en relation avec une compétence stratégique différente d'un individu à un autre.

5. Stratégies d'utilisation et d'apprentissage

Pour rendre possible l'interactivité et l'interaction, l'apprenant a besoin de manipuler et d'organiser des informations linguistiques et culturelles. Il fait normalement appel à tout ce qui peut lui venir en aide, y compris le matériel informatique. Il s'agit donc de procédures mises en œuvre par l'apprenant pour gérer ou accomplir une tâche sociale. On peut considérer l'apprentissage comme un processus global, c'est-à-dire commun à tout apprenant. Les stratégies, au contraire, varient selon les individus et les situations d'apprentissage et d'enseignement.

Les stratégies d'apprentissage concernent l'approche personnelle de l'apprenant face au matériel linguistique et langagier à apprendre. Elles ont été identifiées ainsi : «*Les stratégies d'apprentissages peuvent être définies comme des processus activables par un apprenant lorsque celui-ci veut interagir dans une situation d'apprentissage.»* (Depover, Giardina, Marton, 1998 : 151). Il est possible de citer, parmi les types de stratégies d'apprentissage, la construction des informations, la découverte des règles grammaticales ou communicatives, l'intuition, l'analogie, le transfert, la systématisation et la mémorisation. L'utilisation des technologies pour apprendre ou résoudre un problème concernant l'apprentissage d'une langue étrangère est au cœur de ces stratégies: « *Premièrement (...) outre la*

distinction entre ceux qui ont ou n'ont pas de stratégies d'apprentissage efficaces en situation d'autonomie, il ne fallait pas oublier d'examiner certains aspects du matériel multimédia, telles la structure de l'interface, les interactions, les formes d'évaluation, etc. (...). Deuxièmement, au moment d'évaluer de nouveaux matériaux, il faudrait davantage mettre l'accent sur le processus d'apprentissage (...). Troisièmement, des études en intelligence artificielle et en cognition doivent se poursuivre afin de mieux modéliser l'apprenant et d'établir ainsi des profils permettant d'intégrer, au sein des systèmes multimédias, des « experts » qui aideront les « novices » à résoudre leurs problèmes d'apprentissage » (Mydlarski, Paramskas 1991, p : 207). (Cité par Manuela Zeilinger-Trier, 2001, p 52, sur la revue « ALSIC ».

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement, elles correspondent aux modes de connaissance, d'exploration pédagogique d'un site ou d'un contenu et sa mise en œuvre en générale. L'enseignant doit prendre des décisions à ce niveau, savoir s'il veut informer, présenter, sensibiliser, expliquer, conseiller, orienter…. A partir de là, il sera censé utiliser deux types de stratégies : l'un centré sur le domaine de la recherche, le choix et la vérification du contenu à présenter (quoi ?) ; l'autre sur le procédé et l'activité de la recherche elle-même (où et comment ?). En fin de compte, nous pouvons dire que chaque individu possède des stratégies plus ou moins générales, mais aussi spécifiques, quant à la gestion cognitive de l'activité. C'est lui-même qui se construit de nouvelles connaissances en faisant appel à d'autres connaissances qu'il possédait déjà, et en utilisant tous les moyens qui lui sont disponibles (informatique ou autres) afin d'assurer son apprentissage.

6. Style cognitif d'apprentissage et adaptation aux TIC

Dans le processus d'apprentissage, les différences individuelles des apprenants sont évoquées sous les divers concepts de styles cognitifs : profils pédagogiques, modalités perceptives, attitudes ou stratégies cognitives, préférences d'apprentissage, etc. Nous retiendrons la définition des styles cognitifs donnée par Monique : « *dispositions, relativement stables et permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts* ». (1990 : 130).

Nous insisterons sur le système éducatif auquel l'apprenant a été habitué dans l'acquisition de sa langue maternelle, et notamment sur le rôle de la grammaire sans oublier la place qu'occupent actuellement les technologies dans ce secteur éducatif ou dans la société en général. Cette représentation culturelle et didactique a de l'influence sur l'apprenant et donc sur sa façon d'apprendre sa langue d'origine ou une langue étrangère. Pour les apprenants yéménites, l'enseignement de la grammaire arabe les accompagne de l'école jusqu'à la deuxième année universitaire, quelle que soit la spécialité des études supérieures. Pour un tel public, l'évidence de l'intégration de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère s'impose indiscutablement. Or, ces apprenants ont aussi l'habitude d'apprendre la grammaire toujours avec l'aide d'un enseignant, pour leur expliquer les constructions grammaticales et les règles qui les explicitent. Pour eux, l'enseignant est celui qui transmet les savoirs. Une question doit se poser à ce propos : est-ce que les étudiants, dans leur dimension cognitive, s'adapteront à un apprentissage de la grammaire transmis par ordinateur? Nous y répondons positivement et pensons que cette introduction aux TIC s'intégrera cognitivement, si la société à laquelle ils appartiennent s'en sert dans la vie quotidienne. Dans ce cas, les TIC pourraient constituer non seulement des environnements d'apprentissage mais aussi devenir de véritables outils cognitifs d'aide (Catroux, 2006). Ainsi l'individu se les appropriera comme il le fait normalement et généralement avec tout ce qui pourra l'aider dans la construction de sa connaissance et son apprentissage.

La citation suivante confirme notre propos : « *Dans cette optique, les outils, objets, systèmes, ou environnements médiatisés deviennent des partenaires dynamiques de la construction de nos connaissances. La cognition ou l'activité mentale d'un individu ne peut plus être considérée comme un processus seulement interne mais elle est au contraire générée, complétée et soutenue par des éléments distribués dans un environnement externe* ». (Depover et al, 1998 : 153).

Pourtant, avec ce public non accoutumé à ce type d'enseignement ou d'apprentissage multimédiatisé, il vaut mieux ,dans un premier temps, introduire l'ordinateur ou Internet sous le contrôle de l'enseignant qui peut guider l'apprentissage des étudiants, c'est-à-dire les diriger vers tel ou tel objet, vers un tel ou tel SG, notamment dans les recherches les plus précises. Ainsi que le conseille Charnet : *« un scénario pédagogique d'aide à la recherche est construit par*

l'enseignant pour orienter les activités de recherche documentaire. Les indications données éviteront par exemple un dispersement qui nuirait à l'objectif de la tâche. Certes, cette conduite sous surveillance pourrait paraître intrusive mais elle permet dans une période d'apprentissage l'usage d'environnements informatiques sans pour cela que les apprenants ne se perdent dans la Toile. (…).

L'enseignant devient un facilitateur, il amoindrit les contraintes auxquelles les apprenants devront faire face. ». (2004 : 108).

L'institution joue également, en ce sens, un rôle important de facilitation. L'étude de la didactique implique l'étude des systèmes et institutions didactiques, de leurs structures et de leurs fonctionnements. On ne doit pas manquer d'élucider les rapports entre didactique et cognition. L'organisme humain entretient avec son environnement des relations de type cognitif, ce qui fonde la cognition dans son fonctionnement toujours essentiellement individuel. Le rapport cognition/institution se développe dans la relation historique qui s'établit entre la société et l'individu. Autrement dit, il ne saurait y avoir de progrès cognitif sans que la didactique n'ait sa part à jouer, tant au niveau social qu'au niveau éducatif. Les étudiants arabophones yéménites ont l'habitude d'apprendre dans un cadre institutionnel rigide. La psychologie cognitive appliquée à la didactique doit tenir compte du fait que la connaissance individuelle est formée et produite dans ce cadre-là. L'introduction des TIC se fera plus facilement dans le cadre institutionnel classique - dans un premier temps. L'apprenant pourra ensuite voler de ses propres ailes en acquérant son autonomie face à la machine.

C'est pourquoi la présence de l'enseignant, qui représente le cadre institutionnel et œuvre dans ses structures, est au début indispensable pour orienter les apprenants vers des sites proposant un apprentissage grammatical approprié.

Par ailleurs, on pourrait se demander si on n'est pas dans le cas où l'on connaît déjà l'autoformation. Elle s'est imposée au fil des années, et est même devenue une nécessité. La formation de soi même et par soi-même attire beaucoup de gens, surtout ceux qui ont déjà un travail dans la société. Il en est de même pour les apprenants qui ont peur du rire des autres quand ils commettent des erreurs grammaticales. L'idée d'autoformation a donc acquis un statut de sérieux, de nécessité, parce que c'est le moyen le plus sûr et le plus rapide pour atteindre le but que l'individu désire. Cet individu a pour visée première de se libérer petit à petit des

contraintes didactiques scolaires qui étaient celles des trois unités classiques : lieu, temps, enseignant.

L'autoformation traditionnelle était en relation avec ce que l'on n'avait pas le temps de faire en classe, c'est-à-dire que l'apprenant consacre quelques heures à réviser chez lui et à faire des exercices précisément demandés par le professeur. Or avec Internet, on se trouve plongé en pleine liberté, sans être contrôlé ni gêné dans la démarche d'apprentissage. Le gain est substantiel au niveau de la qualité du temps d'apprentissage. Dans un autre sens du style cognitif qui s'attache à l'autoformation, il s'agit de se former soi-même librement mais en utilisant un centre de ressources. Le centre de ressources, ici Internet, constitue de ce fait le symbole du nouvel espace qui permet d'introduire une nouvelle logique formative. L'apprenant a le choix des modules et du rythme, et il maîtrise son cheminement d'apprentissage. Il peut, s'il le souhaite, recommencer son module ou son exercice autant de fois qu'il le veut. Avec la pratique, il arrive aux sites et aux informations de qualité qu'il juge nécessaires à son apprentissage grammatical et langagier, puisque l'analyse des matériaux commerciaux disponibles sur le marché et l'utilisation comme didactiques des documents authentiques font partie du travail de recherche et de sa capacité cognitive.

En fin de compte, c'est l'apprenant qui doit progressivement, en se servant de tous les moyens technologiques, y compris Internet, acquérir confiance en lui et s'ouvrir aux suggestions du professeur ou à des approches nouvelles.

Nous allons donc voir comment le dispositif informatique et ses relations avec les réseaux du Web aboutit à de nombreux changements dans l'apprentissage/enseignement de la grammaire au niveau de la pédagogie et de la méthodologie : centrage sur l'apprenant, réorganisation de la situation d'enseignement et d'apprentissage, évolution des relations pédagogiques des acteurs, objectifs individualisés, présentation différenciée, autoformation peuvent se mettre au service de l'acquisition des compétences grammaticales. Tous ces points, que nous estimons indispensables pour l'élaboration d'une grammaire d'outils[43] venant au service de la communication, seront abordés au chapitre suivant.

[43] Ce n'est plus la grammaire apprise pour elle-même, mais il s'agit d'une grammaire apprise pour bien communiquer et à laquelle l'apprenant recourt, en cas de besoin, afin de lever les difficultés de la langue et d'atteindre une bonne compréhension et une meilleure production de la langue étrangère.

CHAPITRE II :

INTÉGRATION DES TICE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES : ÉVOLUTIONS PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

1. Technopédagogie de l'enseignement/apprentissage de la grammaire

Après avoir évoqué, à la fin du chapitre précédent, la nécessité de la formation des acteurs sociaux, enseignants et apprenants, à l'utilisation des TIC, nous tenons à ajouter que la manipulation du matériel n'est pas suffisante si elle ne s'articule pas réellement avec la matière présentée. Par conséquent, des habilités pédagogiques sont indispensables à l'emploi adapté de l'informatique dans la didactique des langues. En ce sens, les professeurs doivent être demandeurs d'une formation pédagogique pour être mieux armés et pouvoir motiver les apprenants et les aider à développer leurs compétences. Certains enseignants possèdent déjà des compétences pédagogiques leur permettant d'utiliser des techniques d'enseignement. Chez ces derniers, ceux qui sont conscients des apports des TICE dans ce processus, se trouvent dans l'obligation de perfectionner les compétences liées aux exigences de ces nouveaux systèmes. Ils ont en effet besoin d'une formation techno-pédagogique liée à l'intégration et à l'usage des TIC, en particulier de l'Internet. Pour l'enseignant, le perfectionnement technique et pédagogique s'inscrit dans une cohérence logique avec les objectifs éducatifs et contribue à améliorer sa capacité d'évaluation des sites pédagogiques. Par exemple, un site d'enseignement de la grammaire conçu pour une utilisation autonome doit être soigneusement structuré, non seulement au niveau linguistique mais encore au niveau fonctionnel de navigation, en tenant compte du cadre pédagogique qui les relie l'un à l'autre. Notons que les contenus doivent correspondre aux besoins d'apprentissage tout en fournissant des consignes claires et des aides suffisantes pour les difficultés qui apparaissent en cours d'utilisation, afin de faciliter le parcours pédagogique de l'apprenant. L'élaboration de ce travail de conception relève en fait des pratiques techno-pédagogiques demandées au concepteur/enseignant. La place de l'enseignant qui se sert d'Internet comme source d'information dans ses cours est plus que jamais nécessaire sinon indispensable pour découvrir et lever l'ambiguïté de certains points, ou tout simplement pour valider et vérifier le contenu. De toute façon, l'importance de la formation, et donc de l'intervention pédagogique de l'enseignant dans les processus d'apprentissage avec les TICE est insuffisamment prise en considération : notons que certains établissements surestiment le potentiel des TIC et les activités rendues possibles par

l'acquisition d'ordinateurs, alors qu'en même temps, ils sous-estiment la complexité de cette opération lorsque les utilisateurs, enseignants et apprenants, ne sont pas formés ou mal formés à l'usage informatique et pédagogique de ces outils. Pour que les TIC résolvent les problèmes des apprenants, les enseignants se doivent de profiter au maximum de ce que peut apporter l'informatique, pour parvenir à harmoniser contenu et support. Il ne suffit pas de prendre un manuel de grammaire et de le mettre tel quel sur Internet même s'il est pédagogiquement bien établi. Par exemple, si l'on place une leçon de grammaire sur une page Web sans l'interactivité et l'hypertextualité qui sont un des caractéristiques des TIC, on reste attaché à un enseignement traditionnel, qui deviendrait même plus complexe lors de la mise en ligne. Les possibilités offertes par les TIC enrichissent par ailleurs les pratiques pédagogiques. Balpe parle d'ailleurs de cet intérêt pédagogique :

« *Les hyperdocuments sont des outils bien adaptés à la formation. Multimédias et interactifs, ils permettent de placer les apprenants dans des situations de simulation et de les amener à acquérir un savoir-faire. Ils offrent l'avantage de proposer souvent l'accès à un ensemble important d'informations et de pouvoir proposer aussi bien du texte que des images, des graphiques ou du son* » (1990 : 32).

L'utilisation des technologies, seulement comme vecteur de transmission des savoirs, peut être dénoncée, car ce n'est pas la capacité purement informatique à transmettre des connaissances qui peut revêtir ou investir les technologies d'un nouvel intérêt pour l'enseignement, l'accès aux informations n'étant d'ailleurs pas la seule fonctionnalité de ces dispositifs. Elles doivent, par contre, être le moyen de développer des compétences d'accès à l'information, et peut-être même devenir le moteur d'une communication et d'une transformation sociales. L'intégration de l'outil informatique dans les classes doit participer à la diffusion d'une nouvelle orientation pédagogique centrée sur l'apprenant. Celui-ci est censé communiquer avec la machine et avec le monde extérieur à travers elle. Internet, avec toutes ses possibilités, notamment pédagogiques, est un outil remarquable pour faciliter l'apprentissage des langues, et plus précisément l'enseignement de la grammaire. Et comme nous l'avons déjà énoncé, le problème ne provient pas tant de l'enseignement de la grammaire, que de la manière dont elle est présentée aux étudiants. Il s'avère nécessaire de créer/organiser : une pédagogie différente, efficacement adaptée à l'ère d'Internet afin

d'alimenter l'enseignement informatisé, d'ajuster pédagogiquement les informations au matériel utilisé, et le tout en convergence avec les besoins du public concerné.

1.1. Évolution des pratiques pédagogiques

Chaque fois que l'on se sert d'un nouveau support dans l'enseignement, le réajustement de l'approche pédagogique précédemment adoptée s'impose pour favoriser la réussite de l'intégration de ce support en éducation. L'intégration d'un nouveau système (en l'occurrence l'utilisation d'Internet pour l'enseignement du français dans les universités yéménites) ne relève pas de choix individuels, mais plutôt d'une décision de politique publique dont l'application et la réussite dépendront de la volonté et la motivation individuelles des enseignants et des apprenants. Pour mener à bien un projet novateur de ce type au Yémen, certaines conditions doivent d'être réunies et prises en compte :

- Tout d'abord la formation des utilisateurs enseignants et apprenants à l'usage de ce nouveau système informatique (Internet), nouveau pour certains mais peut-être déjà familier pour d'autres, et en même temps à son intégration dans l'enseignement et dans l'apprentissage ;
- La sélection des ressources présentes en ligne afin de gagner du temps et d'éviter les informations erronées (dans cette phase sélective, le rôle de l'enseignant est important) ;
- La présence des informaticiens et techniciens dans l'établissement, indispensable au fonctionnement du réseau, rassure également les utilisateurs et permet d'éviter au maximum les problèmes techniques susceptibles d'émerger et de gâcher la séance d'enseignement ;
- Et enfin la connaissance des droits de la propriété intellectuelle lors de l'utilisation des ressources d'Internet ou de leur ajustement aux usages pédagogiques. Nous venons de parler de la formation informatique des utilisateurs et de leur formation pédagogique que l'on peut regrouper sous l'appellation « technopédagogie ». ce terme revient à Koulayan[44] (1999).

Maintenant, nous allons étudier plus précisément la pédagogie de la grammaire proposée en ligne ainsi que les ressources grammaticales et la manière dont elles sont présentées en ligne (sans aborder l'importance des techniciens

[44] « Les NTIC : des outils pédagogiques ? vers la notion d'outils technopédagogiques ». Actes du séminaire Francophone d'Asie du Sud-Est, Paris-Singapour : ministère des Affaires étrangères.

informatiques ni la question des droits de la propriété intelectuelle) en nous y cantonnant, pour ne pas nous éloigner de l'essentiel de notre propos.

1.1.1. Nouvelle pédagogie d'une grammaire proposée en ligne

Quand on parle de l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues étrangères, la question qui se pose d'emblée pour l'enseignement de la grammaire est la suivante : « quelles sont les valeurs ajoutées par ces outils ? Permettent-ils de modifier et de renouveler les pratiques pédagogiques ? »

Normalement ces pratiques changent avec l'évolution de la situation éducative. C'est en fonction de la matière à enseigner, des supports utilisés et enfin du public concerné, que des lignes pédagogiques se redessinent pour mener à bien le processus d'apprentissage. Autrement dit, la façon de présenter la phonétique est différente de celle de la grammaire ; la présentation de la grammaire à des apprenants arabophones ou anglophones implique des démarches pédagogiques différentes qui doivent tenir compte de leur style d'apprentissage scolaire et de leur langue maternelle. Ainsi, pour les TIC, l'informatisation de l'enseignement/apprentissage des langues a modifié les relations de la pédagogie traditionnelle, entre l'enseignant « maître » et l'enseigné passif/réceptif en leur attribuant, à égalité, un nouveau rôle participatif.

Nous allons nous intéresser maintenant à la nouvelle forme que prendrait l'intégration pédagogique optimale de ces technologies dans l'enseignement de la grammaire. Il ne s'agit pas d'une attitude pédagogique nouvelle, car quand il y a enseignement, il y a pratiques pédagogiques. Or, ces pratiques sont modifiées ou plutôt s'adaptent aux outils disponibles à chaque période. Les outils numériques actuels renforcent mieux la communication en accordant autant d'importance à l'apprentissage qu'à l'enseignement. Cela exige une nouvelle démarche pédagogique qui permet, dans un premier temps, leur intégration dans un processus équilibré de l'enseignement et de l'apprentissage et, dans un deuxième temps, un centrage sur l'apprenant afin de l'amener peu à peu à l'autonomie. Cette démarche consiste à faire sortir les apprenants du cadre de la classe, et à les aider à prendre contact avec le monde extérieur, principalement avec les locuteurs natifs de la langue cible. Pour

atteindre cet objectif, le multimédia est concrètement dans la ligne droite de ce type d'apprentissage communicatif.

« *Avec lui, on est passé de technologies qui permettaient de travailler prioritairement une seule compétence, orale ou écrite à des technologies qui se rapprochent le plus de la multicanalité de la communication réelle. Plus encore, il devient en lui-même un mode de communication indispensable à maîtriser dans le monde moderne, et donc à travailler en langue étrangère non seulement du point de vue linguistique mais aussi dans les usages culturels.* » (Cuq et Gruca, 2003, 424).

C'est ce qu'il faudrait faire pour toutes les matières à enseigner en ligne, notamment pour la grammaire, qui doivent être un moyen favorable au service de la communication. Celle-ci sert donc à réaliser des actions sociales, autant qu'à responsabiliser les apprenants. Cette responsabilité consiste à faire acquérir aux étudiants des connaissances et à les transformer en savoir-faire. Malheureusement, dans des pays arabes comme le Yémen, l'accent est toujours mis sur l'enseignement, et non sur l'apprentissage, même dans les établissements supérieurs. Cela influe sur la mentalité des apprenants, démotivés, qui ne cherchent pas à apprendre, et qui sont plutôt victimes d'un système d'enseignement qui ne conçoit pas la problématique de l'apprentissage.

La préoccupation de l'apprenant n'est pas de réaliser des attentes d'apprentissage, mais plutôt de satisfaire l'enseignant en reformulant ce qu'il a dit en cours en vue de la seule réussite à l'examen. Dans cette situation, nous déplorons que l'objectif ne soit d'apprendre, mais la seule réussite aux examens de fin d'année. L'usage des TIC et des outils interactifs, vient faciliter la prise de responsabilité de ceux qui les utilisent à bon escient[45] ; en effet, dans les pays arabes, nombreux sont les internautes qui s'en servent plutôt pour « tuer le temps » que pour effectuer des activités d'apprentissage (usage de divertissement/loisirs et non d'études ou de culture). Il est donc intéressant et prometteur de sensibiliser et d'orienter un tel public, ayant des connaissances déjà acquises dans ce domaine, en vue d'un usage didactique.

[45]Certes, Internet facilite aussi le fait de plagier : des apprenant font sans réflexion des copier-collers, mais le développement constant des TIC essaie de compenser les inconvénients qui apparaissent, on parle maintenant des logiciels qui permettent de détecter et de lutter contre ce phénomène.

1.1.1.1. Supports pédagogiques : texte, image et son

Au cours d'apprentissage de langues, les étudiants travaillent sur différents types de matériaux : des textes sur support papier ou sur support numérique, des cassettes audio ou vidéo, sur cédéroms et/ou en ligne via Internet. Ces supports, indispensables, favorisent différemment l'assimilation pédagogique des données linguistiques. Nous présenterons brièvement les caractéristiques d'Internet à travers trois types de sources d'information spécifiques : le texte, l'image et le son, ainsi que leur apport au développement des compétences grammaticales.

Le texte écrit est la source principale pour l'accès aux données linguistiques en langue cible, c'est à travers la lecture que l'apprenant prend connaissance des éléments langagiers et des unités grammaticales. L'apprenant parvient à en extraire les informations grammaticales lui permettant de perfectionner non seulement sa compréhension, mais aussi ses productions orale et écrite. Internet est devenu par excellence un outil de stockage textuel des connaissances langagières et grammaticales, dont une partie énorme est accessible en libre service, contrairement au livre, qu'il soit absent ou se trouve en nombre très limité, un à cinq exemplaires dans une bibliothèque, comme c'est le cas en France ! Comment peut- on faire dans les pays non francophones, en l'occurrence le Yémen ? Même le manuel « le Nouveau sans frontières », enseigné au département de français, à la faculté des langues de l'Université de Sanaa, était quasiment introuvable, il y a sept ans, à l'époque où nous enseignions. Nous disposions d'une vingtaine de livres pour cinquante d'étudiants, c'est pourquoi les trente autres étaient obligés d'en faire des photocopies en noir et blanc. La photocopie du manuel rend pratiquement le fascicule plus coûteux que le livre, et moins attrayant, au niveau pédagogique, surtout pour les illustrations. Actuellement, le manuel « livre », référence chez le photocopieur, est devenu vraiment introuvable, sauf au département de français de la faculté des lettres, soutenu par l'Ambassade de France, à Sanaa. De même, en ce qui concerne l'exemplaire du professeur, il n'y en avait plus qu'un ou deux pour l'ensemble des enseignants.

De même que le livre principal de l'enseignement au département, à la faculté des langues est manquant, la non disponibilité ou l'absence des autres livres de

référence ou de grammaire, dont les étudiants ont un besoin permanent, surtout dans un pays éloigné est également criante.

Il faut, de plus, garder en mémoire le fait que le contact avec les natifs de la langue cible est quasiment impossible. Les étudiants de sexe masculin peuvent éventuellement chercher à rencontrer des touristes pour pratiquer la langue apprise à l'université, mais cela s'avère impossible pour les étudiantes, en raison de la contrainte sociale des traditions religieuses et culturelles.

Pour répondre à l'attente de ce public, Internet s'avère bien plus riche qu'un livre, une bibliothèque, voire même une vidéothèque ; il offre à tous un accès quasi-illimité à cet ensemble, non exhaustif, de documents, dans un contexte de communication inconcevable auparavant. Beaucoup de livres (principalement anglo-saxons) sont numérisés et le passage au livre numérique commence à faire l'objet de discussion en France (cf. le rapport de Brino Patino à Christine Albanel sur le livre numérique[46]. A cela s'ajoute l'avantage de la version informatisée parce qu'elle est hypertextuelle. Les pages Web sont consultables dans une structure linéaire ou arborescente ; l'aisance du parcours se renforce par les liens hypertextes en passant d'un point à un autre, en avançant ou en reculant. Elles permettent, en bref, aux utilisateurs de naviguer dans le texte selon leurs centres d'intérêt du moment. Ce parcours textuel peut être aussi lié à des images accompagnées de son ou non.

Beaucoup de sites sont en accès gratuit (lisibilité internationale des collections des bibliothèques du monde), beaucoup proposent aussi un téléchargement gratuit ou payant. D'autres l'offrent gratuitement, le plus souvent en offre soumise à une inscription préalable[47] comme membre du site, comme le montre la page du site de l'éditeur français Nathan[48].

[46] http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000381/0000.pdf, consulté en juillet 2008.
[47] Il est vrai que ce n'est pas souvent de la philanthropie et qu'il y a derrière des intérêts commerciaux, mais cela ne met pas le site en cause et n'empêche pas non plus son utilité pour l'utilisateur.
[48] http://www.nathan.fr/webapps/cpg/default.asp?idcpg=289, consulté en juillet 2008.

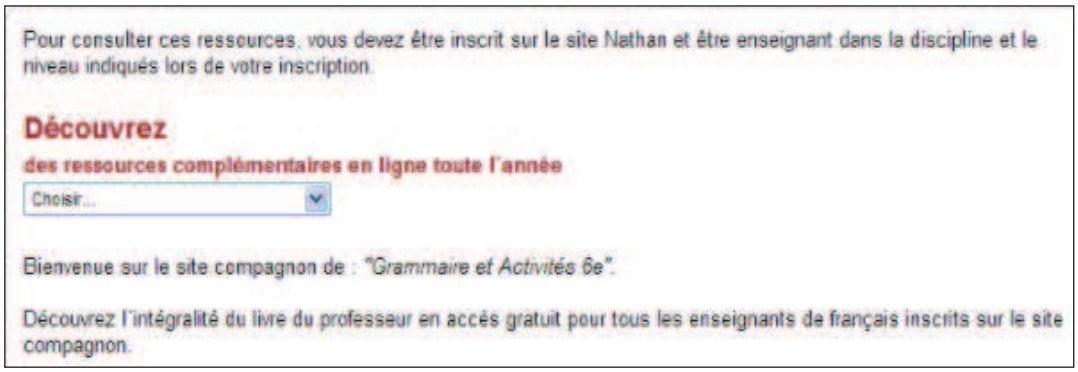


Figure 25: téléchargement des livres en format pdf (copie écran, juillet 2008).

Par ailleurs, le support textuel est la plupart du temps plus enrichi et plus facile à comprendre s'il est accompagné d'images.

En ce qui concerne l'image, c'est un support pédagogique d'usage fréquent pour l'apprentissage des langues et en particulier dans l'enseignement de la grammaire ; elle véhicule un nombre non négligeable d'informations qui peuvent, à leur tour, assurer plusieurs fonctions. Certes, l'utilisation de l'image dans l'enseignement n'est pas une pratique nouvelle mais elle paraît plus développée dans l'espace du Web, et devient alors plus significative au niveau linguistique et culturel. Tout d'abord, l'image avait pour fonction d'illustrer le signifié linguistique, avec parfois l'ajout de quelques symboles comme les flèches, les bulles, etc., pour mieux cerner le schéma linguistique. Puis, avec l'apparition de l'approche communicative, l'image a commencé à sortir de son cadre linguistique pour devenir « situationnelle » en représentant la vie quotidienne. L'introduction d'éléments authentiques suscite en effet la réaction productive de l'apprenant au lieu de le laisser dans un univers de réception imaginaire.

A partir des années 90, les supports électroniques numériques ont été développés (cédérom et maintenant Internet). Actuellement, l'apprenant se trouve virtuellement confronté à des images numériques beaucoup plus réalistes. La progression du rôle de l'image en didactique est ainsi résumée par Cuq (2003 : 125) : « *L'image occupe une place importante en didactique des langues : des dictionnaires imagés aux cédéroms en passant par les films fixes, elle n'a cessé d'être l'un des auxiliaires de l'apprentissage des langues et tout un courant didactique s'est intéressé au recours à l'image en vue d'exploiter mieux avec les apprenants leur*

épaisseur sémiotique et culturelle. Du point de vue méthodologique, on distingue l'image fixe, l'image animée et aujourd'hui l'image numérique. ».

Pour mieux comprendre la typologie des images et la fonction de chacune d'elles, nous avons choisi de recourir aux définitions proposées par Cuq:

« ▪ *L'image fixe : les dessins des méthodes, des films fixes, les photos peuvent servir divers objectifs selon les supports et les orientations méthodologiques choisies. L'image peut par exemple illustrer un référent du signe linguistique et permettre ainsi la présentation et la compréhension directes de celui-ci sans passer par du métalangage. (…).*

▪ *L'image animée : les images animées, mobiles ou en mouvement de la télévision, de la vidéo ou du cinéma permettent évidement par rapport aux précédentes de présenter plus d'éléments de la situation de communication, (…).*

▪ *Les images numériques : appelées aussi nouvelles images, les images numériques sont de plus en plus présentes dans les supports multimédias et dans les environnements électroniques. On distingue celles qui proviennent de l'information des systèmes d'acquisition analogique (photos, dessins), de celles qu'on appelle images de synthèse et qui sont créées entièrement à l'aide de l'ordinateur. En termes d'apprentissage, elles présentent de nouvelles potentialités puisqu'elles permettent à l'usager d'intervenir sur elles de différentes façons (interactivité).* » (Idem)

Certes l'image facilite davantage la compréhension du lexique, mais elle conduit aussi l'apprenant au décodage des unités grammaticales. De plus, elle sert de guidage pédagogique et fonctionnel dans bien des outils de grammaire en ligne, vu la manière dont elle facilite, avec une vitesse de compréhension bien plus rapide que dans un texte écrit/papier, le parcours d'apprentissage.

Déjà facteur d'informations, l'image est un moyen pédagogique contribuant avec succès à la motivation de l'apprenant en raison de son réalisme et de sa représentation linguistique et culturelle, à condition qu'il y ait une relation d'équivalence bien établie entre l'image et les unités langagières à décoder. Or, grâce au multimédia, l'image et le son forment une association fonctionnelle enrichissant le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Pour le son, l'utilisation de ce support n'est pas nouvelle. Il caractérisait les méthodologies audio-orales et audiovisuelles qui accordaient une grande importance à

l'imitation et à la prononciation. Avant l'apparition du multimédia, l'usage du son était limité au laboratoire de langues, aidant partiellement l'enseignant à se libérer de son travail : la lecture à haute voix et la répétition des mots et des phrases. Actuellement, l'enseignant se libère encore plus de tâches répétitives, et l'apprenant s'enrichit davantage en travaillant à son rythme, hors contexte scolaire, en s'entraînant librement sur les sons qu'il a le plus de difficulté à prononcer. Outre les sites de phonétique, certains sites de grammaire offrent la possibilité d'écouter les textes ou/et les exercices proposés. Ce moyen pédagogique permet le développement des compétences écrites et orales (cf. figure 26). Cette réalité pédagogique rend le texte et donc l'apprentissage plus concret et plus vivant, car le fait de lire et d'entendre le contenu d'une leçon ou d'une tâche représente une phase importante d'apprentissage pour les apprenants. Cela renforce donc la compréhension écrite et développe les perceptions auditives.

1.1.1.2. Nouveau contexte pédagogique

Dans le contexte classique aussi bien qu'informatique d'enseignement et d'apprentissage des langues, les pratiques pédagogiques sont importantes, car elles favorisent la réalisation des tâches par l'enseignant et l'apprenant. La pédagogie intervient dès que l'on se pose les questions suivantes « le quoi », « à qui », « comment enseigner » et « comment apprendre ». A partir de là, les concepteurs et les enseignants construisent leurs parcours pédagogiques, ce qui les amène à élaborer un manuel papier ou un support informatisé (sites, cédérom). Dans la conception de sites de grammaire (qui nous intéresse ici), il est impératif, pour définir un projet cohérent et opérationnel, de répondre au minimum aux questions suivantes :

- Pourquoi enseigner la grammaire ?
- A qui l'enseigner ?
- Quelle grammaire enseigner et comment la présenter sur le site ?

A partir d'une réponse positive et rationnelle à ces questions qui permettront de cerner la situation de l'enseignement et comprendre préalablement les contraintes et les conditions de l'apprentissage, les concepteurs/enseignants fixeront les objectifs pédagogiques du projet. Cette étape va engendrer un scénario pédagogique simple, encore facilité par un guidage pédagogique et des consignes claires correspondant aux

objectifs attendus. Le but étant de favoriser l'autonomie d'apprentissage des utilisateurs/apprenants par un parcours libre et guidé qui les rassure.

Nous allons donc aborder les trois éléments qui forment le cadre pédagogique d'une grammaire proposée en ligne, à savoir :

- Les objectifs pédagogiques ;
- Le scénario pédagogique ;
- Le guidage pédagogique.

1.1.1.2.1. Objectifs pédagogiques

Les objectifs sont ce que les formateurs cherchent à atteindre par le biais d'un scénario pédagogique décrivant des démarches, sous forme d'activités et d'un comportement évaluable mis en jeu sur un support adapté, que les utilisateurs-apprenants pourront accomplir. Cuq (2003 : 180) indique qu'en didactique des langues, « *l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. La notion de l'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthode, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, système d'évaluation, etc.* ».

Lorsqu'il s'agit d'enseignement/apprentissage technologisé, il nous semble encore plus intéressant d'évoquer leur rôle qui, sur Internet, s'inscrit dans un espace libre et diversifié, vu l'hétérogénéité des utilisateurs (milieu, niveau et centres d'intérêt). Contrairement à l'apprentissage traditionnel où le comportement de l'apprenant est observable et soumis au contrôle de l'enseignant, l'apprentissage sur Internet correspond le plus souvent à une démarche autonome et nécessite que le formateur précise nettement ses objectifs, afin d'offrir à l'utilisateur un outil correspondant à ses besoins. La définition préalable des objectifs permettra à l'utilisateur d'établir une sélection adéquate des besoins de sorte qu'il puisse d'abord valider les compétences acquises puis travailler sur celles attendues. De là, nous déduisons que pour élaborer un projet, il faut commencer par repenser les objectifs, inventorier le matériel utilisé et construire le scénario pédagogique qui doit inclure, à juste titre, une évaluation contrôlée à distance ou interactive. Ces éléments doivent

être reliés et mis en œuvre de manière cohérente. Cela permettra aux acteurs de parvenir, sans rencontrer de blocage, à finaliser le projet électronique.

Commentant les propos de Cuq, Morandi et La Borderie (2006 : 145) ajoutent que « *L'objectif est un outil pédagogique informatif à partir duquel se règlent les conditions de réalisation. (…) on ne peut plus enseigner et apprendre sans une « entrée » par les objectifs.* »

Pour ces raisons, la création d'un projet grammatical en ligne doit être basée sur des objectifs fonctionnels et linguistiques préalablement définis, tout en marquant l'itinéraire du travail et les finalités à atteindre. Même s'ils ne sont pas expliqués clairement sur la page d'accueil, ils peuvent pourtant se manifester implicitement à travers les contenus et la façon dont ils sont présentés. Certes, l'ajout d'une rubrique explicative sur les objectifs doit indiquer aux utilisateurs, qu'ils soient enseignants ou apprenants, clairement le contenu et le fonctionnement, ce qui permet à chacun de choisir le site qui lui semble le plus adapté à ses besoins.

Les objectifs dont nous parlons, lors de l'élaboration d'un projet grammatical en ligne, conçoivent, à juste titre, la mise en œuvre de la théorie techno-pédagogique selon laquelle la didactique doit tenir compte de la situation sociolinguistique d'éventuels utilisateurs-apprenants, de leurs intérêts, des informations grammaticales articulées avec des supports adéquats. Il faut également s'attendre à l'émergence de difficultés linguistiques ou informatiques lors de la réalisation de la tâche, et envisager une remédiation possible dans un climat motivant. La mise à jour régulière, tout comme les différentes possibilités d'aide à la disposition de l'apprenant, représentent des moyens de remédiation.

Le projet peut être finalisé quand les formateurs ont défini les critères suivants – qui nous serviront à analyser les différents formats de sites en grammaire :

- public visé
- domaine
- type de connaissance théorique ou/et pratique
- compétence grammaticale écrite ou/et orale
- compétence informatique
- déroulement du travail
- évaluation

Pour atteindre ces objectifs, il faut élaborer un scénario pédagogique, présentant la démarche à suivre.

1.1.1.2.2. Scénario pédagogique

Un scénario pédagogique, comme son nom l'indique, vise la mise en scène de cours, d'éléments langagiers choisis, de supports utilisés (texte, image, son, vidéo, jeux, etc.). Il recouvre, avec la prise en compte de la spécificité des moyens utilisés, un projet composé de plusieurs séquences et activités pédagogiques à destination des apprenants déterminés, pour les amener à atteindre les objectifs de l'enseignement/apprentissage tels qu'ils sont fixés en pédagogie. Le scénario sera d'autant plus riche qu'il proposera des cheminements variables, différenciant les activités des apprenants en fonction de leur situation d'apprentissage : individuel ou collectif, autonome ou dirigé. Il s'agit donc, de la part du concepteur, de réfléchir en amont sur les opérations qui seront effectuées par l'utilisateur d'Internet lors de la réalisation de la tâche. Charnet (2002[49]) note à ce propos que « *Avec un scénario pédagogique, on rentre déjà dans une réflexion sur la conception du multimédia puisque le formateur va concevoir un parcours, on pourrait dire un cheminement, dans le Web par exemple pour que les apprenants édifient une production (orale ou écrite). (...) Il s'agit d'abord d'une réflexion métacognitive du formateur qui doit envisager les opérations cognitives que les apprenants vont développer pour réaliser ce travail* »

La conception d'un scénario s'effectue, elle aussi, en fonction de plusieurs critères :

- public visé ;
- cohérence du contenu ;
- objectifs et les compétences à atteindre ;
- moyens pédagogiques utilisés ;
- description claire du projet ;

[49] C:\Users\Moujahed\Desktop\CHANTAL CHARNET.mht, consulté en juillet 2008.

- consignes claires pour les tâches à accomplir par les étudiants ;
- résultats attendus ;
- possibilité d'évaluation ou d'autoévaluation ;
- outils pour les réinvestissements des compétences acquises (communication orale et écrite, synchrone ou asynchrone)

D'autres indications pourraient y être ajoutées, si nécessaire, et ce en fonction de la nature du projet, et au profit de sa mise en œuvre. Par exemple l'usage d'une nouvelle possibilité technologique rentabilise le temps et facilite la réalisation des tâches lorsque le nouveau matériel et le contenu du projet sont harmonisés. On peut en conclure que la conception méticuleuse associée à l'utilisation de certains logiciels, déjà existants ou développés dans un emploi adapté (capteur vidéo, image, possibilité de télécharger, d'imprimer et d'échanger), contribuent à faciliter la construction du scénario, en donnant un accès rapide et bien signalé aux informations fournies dans un contexte ergonomique aisé.

Denis et Vandeput (2006 : 91) indiquent que « *Le développement d'une application Web, par exemple, peut aider utilement la conception du scénario. D'une part, un certain nombre d'informations peuvent être fournies par l'interface de cette application. On pense à des listes officielles ou officieuses de compétences, à des listes de ressources matérielles… une telle application peut aussi effectuer un certain nombre de vérifications comme la concordance entre les objectifs, les activités et l'évaluation, la cohérence entre les pré-requis et les objectifs.* »

Pour éviter de nous éloigner de notre propos, ici l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en ligne, nous allons nous pencher sur un outil grammatical sur le Web afin de voir comment s'y construit un scénario grammatical pédagogique dit « ouvert », selon Charnet (2002), offrant la navigation vers d'autres sites choisis.

La page web « Tour du monde[50] » servira d'exemple, elle comprend neuf unités didactiques abordées au niveau phonétique, grammatical, lexical et culturel. Le premier thème « le bonjour » présente des leçons de salutations et de présentation, corpus écrits et sonores accessibles par un bouton sur lequel est dessiné un micro. Les

[50] http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/indextour.htm, consulté en juillet 2008.

textes de simulation, précédés par des séquences vidéo non fabriqués, contiennent des éléments grammaticaux que le concepteur veut faire comprendre aux apprenants et découvrir par eux à travers le texte (cf. figure suivante). Il ne s'agit pas exactement d'une grammaire inductive, mais plutôt d'une grammaire cognitive faisant appel à la réflexion de l'apprenant (Langacker : 1987).



Figure 26: éléments grammaticaux à observer (copie écran, juillet 2008).

Il est demandé à l'apprenant débutant de passer par des phases de repérage sélectif et d'observation, basés sur la compréhension écrite et orale des éléments langagiers simples, fournis dans un texte authentique, de réflexion et de découverte de certains phénomènes grammaticaux précis. Il s'agit d'une fiche grammaticale intégrée et reliée à chacune des unités abordées dans le site, la première leçon présente, par exemple, « les articles» qui sont, dans un premier temps, regroupés dans un tableau récapitulatif fermé. De la phase d'observation et de découverte ainsi que de mémorisation, on passe à celle de l'application, grâce à quelques liens externes amenant vers des exercices. L'apprenant est amené par la suite, selon la construction linéaire de la leçon (qui ne l'empêche pas non plus de suivre un parcours opposé, c'est-à-dire de partir de Z à A), à faire des exercices de conceptualisation appartenant à diverses activités pédagogiques (voir Charnet 2002, le scénario pédagogique). Ce sont des exercices autocorrectifs reprenant l'ensemble de la section grammaticale de chaque unité pour un test d'autoévaluation.

Par ailleurs, les enseignants sont également invités, sur Internet, à apprendre la construction des scénarios diversifiés en didactique proposant des procédures pédagogiques mises en consultation libre. Le site «PrimTICE[51]» en regroupe plusieurs, préparés par des académies. L'Académie de Reims a élaboré, par exemple, un scénario ayant pour objectif l' « accord de l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal ; utilisation et mémorisation des règles. ».

Il s'agit d'une grille d'élaboration de scénario visant des compétences grammaticales[52] à destination des apprenants de niveau débutant.

Les scénarios consultables sur le Web nous ont également apporté des idées pour élaborer d'autres scénarios - qui ne seront pas forcement identiques, mais aussi peu différents par rapport aux objectifs et aux compétences à développer, qui en détermineront la forme. Et ces compétences seraient mises en relation avec d'autres afin de répondre à un contexte d'apprentissage plus général. Si l'on prend pour exemple les compétences visées dans un scénario pédagogique de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en ligne, il faut se focaliser sur les compétences acquises chez les utilisateurs-apprenants que nous répartissons en trois types :

- compétences générales concernant la langue à apprendre (compétences communicatives) ;
- compétences spécifiques liées à la matière choisie (compétences grammaticales)
- compétences informatiques ou technologiques liées à l'usage des TIC dans le projet.

Avant la mise en œuvre du scénario en ligne, il faut préparer un guidage pédagogique simple et motivant, qui permette à l'apprenant de faire des exercices (travailler des activités) et de s'évaluer sans difficultés en apprentissage guidé ou autonome.

[51] http://primtice.education.fr/1191, consulté en juillet 2008.
[52] Les apprenants doivent connaître les règles de l'accord dans le groupe nominal ; effectuer les accords de ce groupe dans des situations concrètes et mémoriser ces règles.

1.1.1.2.3. Guidage pédagogique

Le guidage pédagogique est un contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant dans une relation guidante/guidée qui ne correspond plus à celle d'un dominant/dominé ni même à celle d'égalité mais d'autonomie. L'enseignant n'est plus celui qui transmet des savoirs. Dans cette nouvelle relation de guidage, il devient plutôt le médiateur entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage (voir : 2.2.4). Sa médiation s'effacera de plus en plus surtout lorsque l'auto-apprentissage s'effectue sur Internet ; elle se traduit à ce moment-là par une guidance pédagogique conduisant l'apprenant intéressé à faire un parcours facilité d'apprentissage autodirigé ou autonome.

D'habitude, nous remarquons deux types de guidage pédagogique, l'un s'adresse à l'enseignant, l'autre à l'étudiant. Pour le premier, dans la méthode traditionnelle d'enseignement, le livre de professeur représente son guide pédagogique, fil conducteur pour le déroulement des cours qui « propose » des fiches d'exploitation, chaque fiche contenant, par exemple, des conseils sur les démarches à suivre, un repérage structuré et indicatif des activités, les corrigés des exercices du livre de l'étudiant, des tests d'évaluation, etc. Pour l'apprenant, ce sont des consignes sous forme de questions ou de fiches informatives, constituant l'aide à la réalisation de la tâche demandée. Dans la méthode informatique d'enseignement/apprentissage des langues, nous trouvons un guidage, à la fois fonctionnel et pédagogique, à destination des utilisateurs en tant qu'enseignants ou apprenants en fonction des objectifs et des finalités du site didactique. Il y a des sites de ressources ou d'information créés principalement pour les professeurs (voir : 2.2.1), d'autres pour les apprenants (voir : 2.2.2) mais il en existe aussi des « mixtes » pour les deux types d'utilisateurs, ou plus intéressants pour l'un que pour l'autre selon la différence de leurs critères.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement, ce sont les sites d'apprentissage où « *le guidage pédagogique peut être défini comme l'ensemble des éléments prévus par le concepteur-enseignant qui guident l'apprenant dans son travail et sa réflexion sur les contenus »* (Maunoury, 2000 : 250).

Il en distingue trois types : les consignes, les aides et le traitement des erreurs :

1.1.1.2.3.1. Les consignes

Les consignes sont les énoncés explicatifs visant à faire réaliser la tâche. Mettoudi et Yaiche (1997) notent que ce sont de courtes phrases, synthétiques, rédigées par le professeur ou le concepteur du manuel, et destinées à l'apprenant ou à un apprenant virtuel dont le concepteur/enseignant s'est fait une représentation correspondant à l'image d'un apprenant moyen, régulier dans son travail et apte, de tout évidence, à comprendre n'importe quelle consigne. Il s'agit d'un texte informatif, descriptif ou/et oriéntatif ayant pour mission d'inviter l'étudiant à prendre un itinéraire de travail et à agir pour réaliser une tâche déterminée. Cette définition sera encore plus claire si nous répondons à la question suivante : quels sont les objectifs pédagogiques présents dans les consignes ?

Nous pensons brièvement qu'elles visent à :

- guider l'apprenant dans son travail ;
- lui faire acquérir certaines compétences ;
- motiver l'apprenant ;
- mettre l'apprenant en action ;
- vérifier la compréhension et la capacité des savoir-faire de l'apprenant face à l'activité qui lui est demandée de faire ;
- favoriser son autonomie.

Nous pouvons classer les consignes en fonction des objectifs pédagogiques visés et des supports utilisés. Nous trouvons donc :

▪ des **consignes informatives** ou descriptives qui orientent l'apprenant vers ses centres d'intérêts. Par exemple, sur la page portail de grammaire (Recurfr28[53]), des textes descriptifs, sous chaque lien de grammaire, indiquent le contenu et avec parfois l'objectif de l'outil grammatical et dont il nous suffit d'extraire la consigne suivante (cf. figure 27)

[53] http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr28.htm, consulté en août 2008.

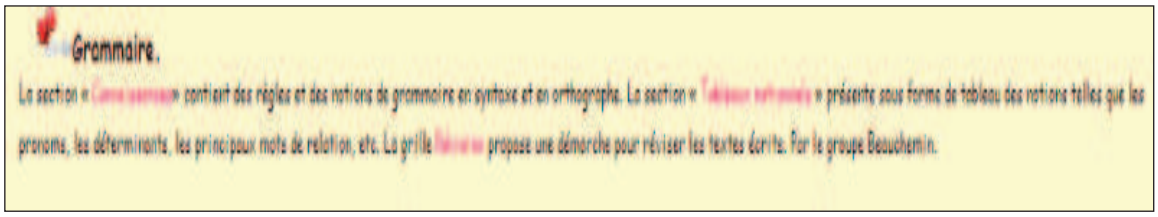


Figure 27: consigne informative (copie écran, août 2008).

- des **consignes attirant l'attention**, anticipant les erreurs de l'apprenant par manque d'attention, exemple : « *attention à ne pas confondre ou complétez attentivement, etc.* »
- des **consignes précises** visant l'entraînement sur des éléments précis, exemple : « *complétez avec les articles définis le, la, les et indéfinis un, une et des* ».

En ce qui concerne la démarche utilisée, nous faisons allusion aux consignes textuelles, orales ou gestuelles, etc. Sur certains sites pédagogiques, il est possible de trouver implicitement des consignes symboliques sous forme de dessin. Par exemple, la présence de l'icône d'un micro dans le texte signifie qu'il y a une possibilité d'écoute, c'est-à-dire d'un travail sur la compréhension écrite et orale (cf. figure « Tourdumonde ») ; de même une icône d'enveloppe ou de téléphone représente un lien de correspondance, la possibilité d'un contact direct ou indirect avec le concepteur ou l'enseignant, etc.

D'autre part, en pédagogie, les consignes, toujours au pluriel, puisqu'elles sont différenciées, sont distinguées le plus souvent en deux types :

- générales et spécifiques (Maunoury, 2000) ;
- simples et complexes (Methoudi et Yaiche, 1997)
- et parfois entre fermées et ouvertes.

Pour Maunoury, il existe deux types de consignes cohabitantes et générales se trouvant au début du parcours ou de l'activité, et spécifique à chaque exercice. Ainsi sur le site « Grammaire Interactive », deux consignes se répètent au début de chaque exercice « *testez-vous !* » et « *choisissez la solution qui convient* » alors qu'une autre consigne vient préciser la question : « *savez-vous accorder les participes passés ?* ». Là, l'exercice est réservé à l'entraînement sur l'accord du participe passé. Pourtant, la deuxième consigne répétée et classée générale peut être aussi spécifique, car elle invite l'apprenant à faire le choix entre plusieurs propositions accordées par le concepteur. Or, ce qui fait la généralité de cette consigne, c'est que

les exercices adoptés sur le site appartiennent à un seul modèle, en l'occurrence un QCM (question à choix multiples).

Par ailleurs, cette consigne courte et répétée est considérée, pour Methoudi et Yaiche, comme une consigne simple, indépendante de la complexité de l'exercice car celui-ci, avec une entrée simple peut être difficile. Nous tenons à ajouter que même la consigne spécifique fournie ci-dessus fait également partie de la catégorie simple. Pour les consignes complexes, c'est l'introduction guidée de l'exercice qui comprend plusieurs consignes à la fois telle que « *conjuguez les cinq verbes de l'exercice 3 au présent de l'indicatif et comparez les deux modes (présent de l'indicatif et impératif). Notez les similitudes et les différences.* » (Mosaïque 2 : 50). Cette consigne est jugée complexe. On l'appelle ainsi parce qu'elle perturbe l'apprenant qui ne sait plus à quelle exigence il doit répondre. Tout cela nous amène à dire que les consignes sont, pour de bonnes raisons, des éléments facilitateurs de la tâche. Minder (2007 : 292), en parlant de l'évaluation formative, note que « *Les critères doivent être simples et clairs pour que l'élève puisse se les approprier et les utiliser facilement. »*.

1.1.1.2.3.2. Les aides

Les aides doivent permettre à l'utilisateur-apprenant de surmonter les difficultés rencontrées lors de la réalisation de la tâche. Cette possibilité permet de résoudre les problèmes linguistiques, en fonction des besoins de chaque apprenant, par le biais de champs explicatifs (texte théorique, tableau récapitulatif, dictionnaire électronique, glossaire, etc.) et de problèmes fonctionnels comme le renvoi à d'autres liens actifs assurant la même fonction. Une consigne doit être claire pour apporter de l'aide. On peut trouver parfois une consigne suivie d'un exemple d'application comme « *Mettez à la forme impérative, comme dans l'exemple. Exemple : tu devrais éteindre la radio. – Eteins la radio !* » (Mosaïque 2[54] : 92).

Ainsi, la structure du site doit favoriser un parcours libre et simple, c'est-à-dire partir et revenir ensuite à la page d'accueil pour permettre à l'utilisateur de surfer et de consulter parallèlement d'autres documents du site sans perdre de vue le point de départ. Le dysfonctionnement de certains liens risque de perturber

[54] Béatriz J et al. 1994, Volume 2 de méthode de français, CLE international, Paris.

l'internaute, et la mise à jour régulière du site aide à leur correction et donc à un fonctionnement amélioré.

Traditionnellement l'enseignement de la grammaire nécessite la présence de l'enseignant pour transmettre des connaissances et apporter de l'aide aux enseignés. Pour les apprenants étrangers, le besoin est beaucoup plus grand vu l'ignorance qu'ils ont de la langue cible et la comparaison qu'ils établissent souvent avec leur langue maternelle. Pour l'apprentissage en ligne de la grammaire, il faut mettre en place un mécanisme d'aides à la disposition de l'apprenant, sans le lui imposer. Les aides consisteraient en :

- un système interactif stimulant et motivant l'auto-apprentissage ;
- un système autocorrectif permettant, d'une manière rapide et ludique, à l'apprenant de s'auto-évaluer et de se rendre compte de ce qu'il a acquis et de ce qui lui reste à acquérir ;
- une section métalinguistique ou définitionnelle aidant à la compréhension des termes difficiles ou scientifiques indispensables. Ces termes peuvent être regroupés dans un glossaire ou de façon plus pratique et conviviale, être hypertextualisés. Pour les sites d'exercices, il y aurait des boutons d'aides renvoyant aux explications associées à l'exercice ;
- une section référentielle donnant accès à des connaissances théoriques et à des références bibliographiques ou webliographiques, si nécessaire ;
- une possibilité d'imprimer et de télécharger, surtout pour les apprenants n'ayant qu'un accès limité à l'Internet, comme les Yéménites.

1.1.1.2.3.3. La gestion des erreurs

En liaison avec le guidage pédagogique, nous nous contentons ici d'évoquer le « retour pédagogique » ou ce que l'on appelle aussi la « gestion des erreurs » lors de la correction interactive des exercices de grammaire en ligne. Nous ne devons aborder en effet la conception du traitement des erreurs, dans un cadre global détaillé comprenant le public visé et l'influence de sa langue d'origine, la classe de langue et ses contraintes ainsi que le rôle des TIC dans la présentation et la remédiation, qu'à la fin de ce chapitre, lorsque nous parlerons de la grammaire d'apprentissage et de la pédagogie de l'erreur.

Par ailleurs, la gestion des erreurs sur les outils pédagogiques en ligne s'appuie d'habitude sur un guidage pédagogique qui permette à l'utilisateur-apprenant de travailler en autonomie et de s'entraîner librement sur les éléments qui lui paraissent les plus difficiles. La plupart des sites pédagogiques intègrent un système d'autocorrection des exercices relatif au contenu, mais sa gestion fonctionnelle et linguistique peut être différente d'un site à un autre. D'autres adoptent de moins en moins une correction asynchrone assurée par l'enseignant, ce sont des sites d'accompagnement, c'est-à-dire que l'enseignant propose, en complément à sa méthode d'enseignement en classe, le prolongement d'activités sur Internet et reçoit sur son adresse électronique les travaux des apprenants. L'avantage de cette correction par rapport à celle sur papier est le fait que les copies envoyées seront lisibles, propres et sans ratures, tout comme les corrigés seront intelligibles aux étudiants. Ce qui fatiguait auparavant l'enseignant lors de la correction et faisait une surcharge cognitive à l'apprenant si les annotations et les commentaires du premier nécessitaient un déchiffrage. A cela s'ajoute la possibilité d'envoyer en pièce attachée des aides (texte, image, son, référence, etc.). Par rapport à l'autocorrection, l'apprenant s'exprime librement dans sa réponse dite « ouverte ». En ce qui concerne les inconvénients, nous estimons que ce type de correction ne réduirait pas forcément, comme nous pourrions l'attendre de l'enseignement moderne, les délais de correction, et qu'elle n'est pas non plus motivante pour les apprenants ayant peur de commettre des erreurs et de recevoir par conséquent des critiques parfois sévères.

En revenant au système autocorrectif conçu comme « *le processus par lequel l'élève est amené à juger lui-même la qualité de son travail en référence aux objectifs définis et aux critères d'appropriation imposés.*» (Minder, 2007 : 292), celui-ci peut compenser les inconvénients, que nous venons de mentionner, grâce à l'interactivité et à la validation rapide qu'il donne au travail évaluatif de l'internaute. Cette réactivité de réponse aux actions menées par l'apprenant représente une évaluation positive, car elle tient en éveil son attention et sa curiosité qui pourraient se dissiper en raison du délai entre l'envoi des copies et leur correction. De plus, l'apprenant peut s'entraîner suffisamment et à son rythme, selon ses besoins, et se retrouve par conséquent détendu, à l'abri de la sévérité et de la mauvaise impression qu'un enseignant peut avoir de lui. Nous reprochons pourtant à ce système autocorrectif les restrictions apportées aux travaux des apprenants, c'est-à-dire qu'il comprend une typologie

précise d'exercices. Ainsi certains outils ne donnent qu'une seule possibilité de réponse, ce qui deviendrait décourageant surtout lorsque l'apprenant écrit un énoncé voisin et potentiellement correct, mais non enregistré dans le système informatique de correction.

Pour éviter les inconvénients et ne conserver que les avantages, le traitement des erreurs peut se faire parallèlement sur Internet, avec le recours aux deux systèmes (correction asynchrone et autocorrection), car nous avons pu constater qu'ils sont parfaitement complémentaires.

1.1.2. Le rapport de la techno-pédagogie de la grammaire

1.1.2.1. A l'enseignant

En tant qu'outil d'information et de communication, Internet concerne en effet aussi bien les apprenants que les enseignants. Ces rôle de conseiller et d'apprendre aux étudiants à apprendre ne sont pas nouveau pour l'enseignant. L'apparition d'Internet a pourtant contribué à leur concrétisation et à leur renforcement. Galisson (1980 : 49) indique que « *l'enseignant tient un rôle très délicat, à la limite paradoxale : on ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre, c'est-à-dire d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours, sans lui imposer jamais ni son savoir, ni son pouvoir* » alors que certains systèmes éducatifs dont le nôtre, le système éducatif yéménite continuent à considérer que « *l'enseigné est placé en tutelle, contraint de s'en remettre à l'enseignant pour le choix des connaissances à acquérir et de leur mode d'acquisition, privé de toute initiative.* » (Galisson, idem).

Galisson invite, à travers ces propos, à placer l'apprenant en position d'égalité vis-à-vis de l'enseignant par rapport à la situation antérieure où ce dernier détenait, seul et sans partage, le savoir linguistique.

Dans la perspective de cette évolution, Internet aide non seulement l'enseignant à guider l'apprenant dans son apprentissage, mais lui permet aussi de se créer, pour lui-même, un réseau de contacts pour échanger ses idées, ses observations ou des documents utilisés dans les cours avec ses collègues, de partager ses expérimentations, de poser des questions sur la matière à enseigner et sur les dernières technologies disponibles pour l'enseignement technologisé.

Internet met à la disposition de l'enseignant plusieurs possibilités d'enrichissement des connaissances pour lui et pour ses cours, de formation, de recherche et de communication[55]. Il contribue donc très positivement à l'autoformation contenu des enseignants.

On peut classer deux types d'outils en ligne plus particulièrement utiles pour le professeur :

- un outil de ressources auquel l'enseignant peut emprunter des leçons et exercices pour faire des cours ou en faire un accompagnement.

Exemple : la « Grammaire Interactive[56] » est une source d'information grammaticale. Ce site sur lequel les professeurs de français peuvent enrichir davantage leurs connaissances explicatives grammaticales présente une grammaire plutôt traditionnelle accessible en libre service (voir analyse des sites, chapitre cinq).

La grammaire « BEPP[57] » peut devenir également un site de ressources pour les professeurs et les apprenants. Ce projet a été réalisé par l'Université Laval (Québec). Il comporte des schémas, des renseignements, des activités d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire française. Les dimensions grammaire théorique et grammaire descriptive que l'on trouve sur ce site visent le développement de la compétence en écriture chez les futurs enseignants du français, ainsi que chez les étudiants.

[55] Il existe plusieurs sites/pages -consultés en août 2008- consacrés principalement aux professeurs du FLE tels que :
- http://www.francparler.org/fiches/stages_recherche.htm (communauté mondiale des professeurs de français)
- http://www.edufle.net/rubrique31.html (formation et propositions de stages en FLE)
- http://www.prof-fle.com/ (enseigner le français langue étrangère)
- http://www.fle.fr/ (propositions de stages pédagogiques)
- http://www.souffle.asso.fr/fr/index.html (Groupement professionnel des organismes d'enseignement du français langue étrangère)
- http://www.afef.org/blog/index.php?2006/12/04/53-copernic-et-la-grammaire, AFEF (association française des enseignants de français)

[56] http://grammaire.reverso.net/, idem.

[57] http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/, consulté en août 2008.

Des sites de ressources l'indiquent plus clairement tel que « LEI France [58]» qui met à la disposition des enseignants des ressources variées leur permettant d'enrichir leurs cours et de réorganiser leurs activités linguistiques et pédagogiques (figure 28).



Figure 28 : consigne informative (copie écran, août 2008).

- un outil d'échange entre enseignants : cet outil permet au professeur d'être toujours en contact avec le monde de l'enseignement.

Nous nous contenterons d'en citer deux sites en titre d'exemple, le premier est le celui de « Franc-parler [59]» sur lequel nous reviendrons un peu plus en détail au chapitre quatre, vu l'importance de sa spécialisation en FLE. Ce site représente pour les enseignants un lieu de contact et d'échanges, grâce à un forum de discussion thématique hebdomadaire et aussi de ressources langagières utilisables en classe de langue (voir la figure suivante).

[58] http://www.lei-france.com/FLE/fr/liens/ressources.html, consulté en août 2008.
[59] http://www.francparler.org/ (idem).



Figure 29: site pour les enseignants : ressources pédagogiques et forum de discussion (copie écran, août 2008).

A travers ces moyens techniques de discussion, les enseignants ont la possibilité de transmettre des savoirs et des informations émergentes à propos de l'enseignement du français, chacun selon ses centres d'intérêts personnels et collectifs, au sein de l'établissement dans lequel il travaille. Cependant, nous reprochons à beaucoup de sites de ressources pédagogiques le fait de ne pas intégrer ce moyen de communication qui les rendrait en plus d'être des sites interactifs, interactionnels. Les professeurs doivent en effet concevoir cette intégration comme un processus de changement au service de l'enseignement.

Pour résumer brièvement, nous constatons que les TIC permettent aux enseignants de construire non seulement un lien de contact entre les enseignants eux-mêmes mais aussi entre enseignant/apprenants, entre apprenants eux-mêmes et enfin entre tous ceux-ci et le monde entier. Elles ont permis de dynamiser des interactions à l'intérieur de la classe et en dehors, entre les acteurs sociaux. Il semble donc y avoir le début d'un processus de changement pédagogique qui prend de l'importance aussi bien pour les professeurs que pour les apprenants.

1.1.2.2. A l'apprenant

Les TIC, au service des pédagogues, placent concrètement l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, l'aident à être actif et autonome dans la construction des savoirs en modifiant de cette façon son image traditionnelle, c'est-à-dire le réceptacle passif des connaissances délivrées par l'enseignant. Le rôle des TIC

ne consiste pas à remplacer le professeur, mais plutôt à fournir des informations, des aides, à la demande de l'apprenant, et contribue à son autonomisation dans l'apprentissage (à la fois objectif et facteur pédagogique importants, voir pédagogie d'autonomisation au 1.1.3). Il revient à l'apprenant de rechercher et assembler les matériaux, pour enfin les utiliser en fonction de ses besoins, et savoir, lorsqu'il est en difficulté, demander au logiciel du site ou aux autres internautes, l'aide pour effectuer son travail. Quelle que soit sa démarche, son rôle dans la construction des savoirs reste positif.

Comme Internet offre une abondante source d'informations pour l'apprenant, la façon d'y entreprendre des recherches et d'utiliser ces informations lui permet de se doter des compétences d'apprendre et d'agir. Il l'aide également à devenir lui-même l'architecte de son parcours d'apprentissage, contrairement à la méthode constructiviste qui favorise certes l'apprentissage, mais qui présente l'inconvénient de placer l'apprenant sur un chemin déjà tracé.

Pour l'utilisateur/apprenant désireux d'acquérir des compétences grammaticales dans un but communicatif, nous pouvons recenser brièvement quelques possibilités permettant de faire de lui un acteur social, à savoir :

- sites interactifs de grammaire (interactivité) ;
- forums interactionnels (interaction) ;
- forums de discussion thématique ;
- présentation diversifiée de(s) grammaire(s) ;
- exercices multiples et autocorrectifs ;
- travail et correction asynchrones (envoyés par courrier électronique) ;
- informations textuelles, hypertextuelles, sonores et imagées ;
- libre parcours d'apprentissage.

1.1.2.3. Nouvelle relation pédagogique entre enseignant, apprenant et savoir grammatical

La relation pédagogique s'avère toujours très complexe en raison des multiples interactions entre les acteurs. La place occupée par l'enseignant dans la classe est corrélée au rapport pédagogique (comportement du professeur, méthodes de transmission des connaissances et aux réactions des étudiants).

En classe de français langue étrangère, la grammaire est transmise d'une façon explicite ou implicite par l'enseignant. Celui-ci est obligé d'expliquer les structures syntaxiques, de peur que les apprenants ne perdent un temps précieux à essayer de découvrir par eux-mêmes les règles. En fait, outre l'espace (classe) et le temps (les cours), on peut remarquer l'existence d'une relation triangulaire représentée par l'enseignant qui devient un fournisseur, l'apprenant (le récepteur) et l'objet à enseigner (la grammaire). Nous pouvons schématiser cette relation pédagogique d'enseignement et d'apprentissage traditionnel de la grammaire de la façon suivante :

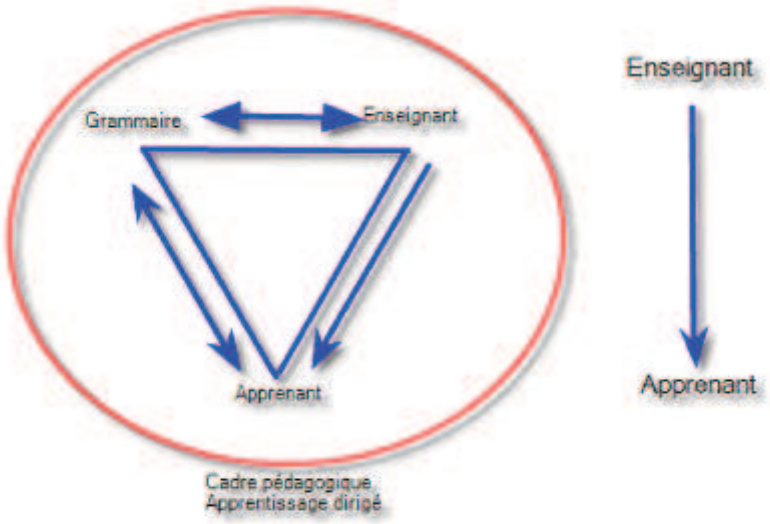


Figure 30: cadre pédagogique d'apprentissage dirigé.

Cette relation traditionnelle s'appuie sur une conception « verticale », c'est-à-dire l'information grammaticale est transmise d'une manière hiérarchique vers l'apprenant. Le professeur enseigne à l'apprenant et ce dernier écoute, prend des

notes, répond éventuellement aux questions du premier. Avec un effectif dépassant 40 étudiants, comme c'est le cas au département de français à la faculté des langues de l'université de Sanaa, la relation pédagogique devient encore plus difficile. De ce fait, l'action du transfert du savoir se situe dans un espace hiérarchiquement tendu, « *il n'y a pas de véritable communication, puisque le transfert d'information s'opère à sens unique, du maître vers l'élève* » (Galisson, 1982 : 20). Dans une telle relation, l'étudiant reste passif quant à la gestion de son apprentissage, il se contente de retenir les informations langagières fournies par l'enseignant. Sachant que le travail dans un environnement multimédia exige une capacité d'initiative et de créativité pour obtenir une interaction entre les acteurs, cette relation pédagogique classique ne peut donc pas être adaptée à un travail en autonomie guidée. Nous allons voir comment ce rapport peut être présenté différemment dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire médiatisé par ordinateur. Le rôle de l'enseignant étant primordial dans la classe de langue, son caractère contribue à la qualité de sa relation pédagogique avec les apprenants et la matière à enseigner. En effet, si le professeur aime ses élèves, s'il a de la patience avec eux, ses encouragements obtiendront de meilleurs résultats par rapport aux objectifs prédéterminés. De plus, la présentation de la grammaire peut être différente selon qu'elle est enseignée ou apprise.

On s'interroge toujours sur l'importance de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère. En effet, c'est la manière dont elle est enseignée, surtout dans la classe de langue, que ces interrogations se posent. Maintenant, et grâce aux technologies, la grammaire peut se présenter encore autrement. D'abord, la grammaire n'est plus imposée par l'enseignant, mais plutôt recherchée par l'étudiant lui-même. C'est ce dernier qui gère en autonomie ou sous l'orientation du professeur son apprentissage de grammaire en fonction de ses besoins. Ensuite l'apprenant peut choisir les éléments qui l'intéressent selon ses besoins et en fonction de ses stratégies d'apprentissage afin de développer ses compétences linguistique et communicative. Internet est devenu un outil qui permet d'accéder facilement à de nombreuses ressources et un moyen tout à fait nécessaire d'apprentissage et de communication.

Dans notre étude, nous essayons d'aborder comment, avec l'usage de l'ordinateur, s'établit une nouvelle relation pédagogique reliant l'enseignant, l'enseigné et la grammaire. Au niveau débutant et intermédiaire, la présence du

professeur est très utile pour orienter les étudiants dans l'exploration du site de référence, et aussi pour les orienter et les aider dans leur parcours : « *L'enseignant ne peut pas laisser l'apprenant seul face à un ou des sites ou à un cédérom mais doit le conduire à travers un parcours déjà construit qui amènera l'apprenant à la résolution de tâches qui pourront développer sa compétence écrite et orale.* » (Charnet, 2002).

Pour cela, nous proposons dans un premier temps le schéma suivant :

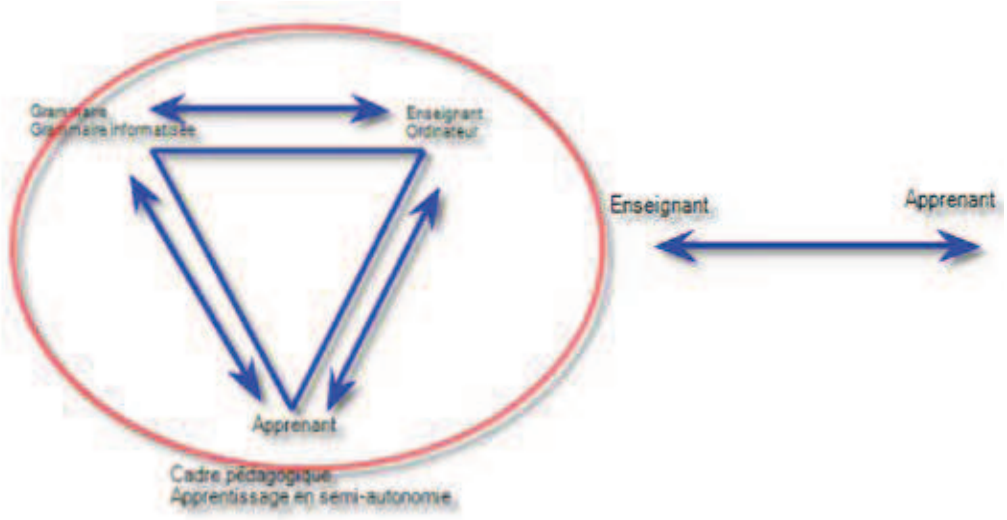


Figure 31: cadre pédagogique d'apprentissage en semi-autonomie.

Ce schéma représente une relation de type « horizontal » où l'enseignant se positionne au même niveau que les apprenants. Les rapports entre enseignant et apprenant sont traditionnellement caractérisés par des conflits qui les opposent l'un à l'autre. Il faut les accepter et même les considérer positivement puisqu'ils sont des facteurs dynamiques de la relation pédagogique. Dans ce cadre, l'enseignant est à l'écoute des apprenants, il accepte d'intégrer leurs apports et suggestions personnels dans cette relation pédagogique, en classe ou virtuellement, si l'effectif de la classe ne favorise pas un échange communicatif. Ainsi, grâce à l'instauration d'un échange réciproque, une communication devient possible à des degrés différents selon les conditions pédagogiques. Il s'agit d'une pédagogie de la négociation basée sur une interaction et une discussion entre l'enseignant et les apprenants. C'est une situation où les apprenants déterminent avec le professeur leurs besoins d'apprentissage et c'est d'ailleurs la langue étudiée qui servira de moyen de communication. Par conséquent, le cours de langue y gagne de l'authenticité et le processus d'apprentissage devient un

acte important en classe de langue. De plus, l'enseignant peut davantage conseiller ses étudiants en cernant mieux leurs difficultés individuelles. Cette relation pédagogique peut tout à fait se maintenir dans un apprentissage en autonomie, ou comme on l'appelle aussi dans un travail, en autonomie guidée.

A ce niveau, l'apprenant devient peu à peu autonome, surtout au niveau avancé. Cette autonomie d'apprentissage de la grammaire peut être représentée dans la figure suivante :

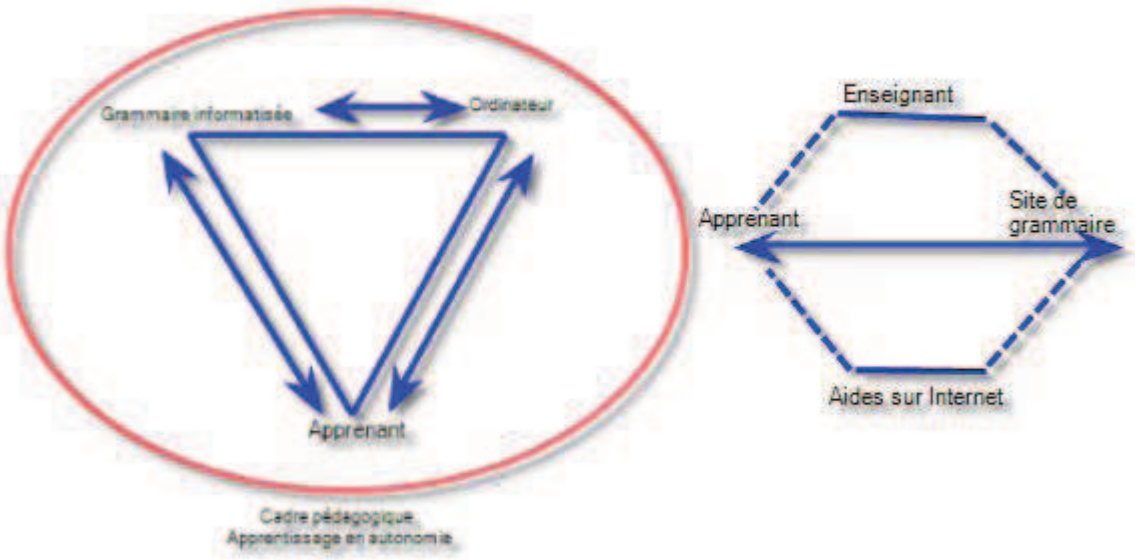


Figure 32: cadre pédagogique d'apprentissage vers une autonomie totale.

Être responsable et autonome dans l'apprentissage ne signifie pas que l'apprenant mène un travail individuellement isolé, il doit avoir recours à tout ce qui peut lui venir en aide. Cette situation l'amène à cibler ses objectifs et à chercher les informations pertinentes, avec un recours possible au professeur et au reste du groupe ; il convient tout simplement de comprendre la vie affective des groupes, autrement les acteurs se trouveront dans une situation qui peut perturber les relations pédagogiques. Ainsi, il faut que l'enseignant travaille sur l'ouverture à l'autre, un des avantages d'Internet, en amenant les apprenants à le concrétiser dans leur quotidien. Puisque les étudiants peuvent se contacter virtuellement l'un à l'autre, ils pourraient communiquer entre eux et traiter des questions et thèmes qui les intéressent particulièrement. Ils ont aussi l'occasion d'échanger leurs idées et de développer une réflexion utile sur le processus d'apprentissage. En salle de formation, sur les

ordinateurs connectés à Internet, cet échange peut se transformer en une aide mutuelle sur des sujets précis. Enfin, cette autonomie d'apprentissage peut conduire à une relation d'échange d'informations, en discussion virtuelle sur un forum spécialisé ou généraliste.

L'objectif de cette progression pédagogique est d'aider l'apprenant à devenir un acteur capable de gérer correctement son apprentissage. Pour y parvenir, il vaut mieux passer par ces étapes-là. En fait, cette focalisation sur l'apprenant n'est pas nouvelle, elle a été préconisée par le Conseil de l'Europe pour les langues à Strasbourg déjà en 1970, mais sa mise en application, due aux technologies et en particulier à Internet, devient plus favorable. De plus, Internet, avec les didacticiels et les sites pédagogiques contenant des exercices autocorrectifs, aide l'apprenant à devenir autonome et responsable de son apprentissage.

1.1.3. Pédagogie d'autonomisation

Favoriser l'autoformation des apprenants, recommandée par l'approche actionnelle, est en effet une préoccupation majeure en didactique des langues étrangères. Ce but fondamental a motivé des changements pédagogiques accélérés par les TICE. C'est avec celles-ci que l'apprenant commence à se sentir autonome et responsable de son apprentissage. En fait, cette autoformation a pour objectif de responsabiliser l'apprenant et de lui donner la possibilité d'apprendre, avec la prise d'initiative et de décision nécessaires à son apprentissage.

Avec Internet comme dispositif informatique de travail individuel de la grammaire, le public étranger, arabophone par exemple, peut s'entraîner à une automatisation des règles apprises, au travers des exercices prévus à cet effet.

Nous entendons par là les règles ou les structures qui ont un certain intérêt pour lui du fait qu'elles représentent une difficulté due à la différence entre le français et l'arabe (comme les concordances des temps, le discours rapporté, les déterminants, etc.). Ces exercices lui permettent également d'évaluer ses connaissances, de les développer et de les mettre en pratique.

Dans le cadre de l'apprentissage, il existe deux types d'autonomisation sur lesquels nous revenons ci-dessous :

a) Apprentissage en autonomie, appelé également « l'autoformation guidée » ou « la semi-autonomie d'apprentissage ».
b) L'autonomie générale d'apprentissage (l'autoformation non guidée ou ce qu'on appelle aussi la formation indépendante).

Il est conseillé de passer par la première pour assurer la deuxième. Certes, un site pédagogique d'Internet est très souvent conçu pour être consulté de façon autonome par l'apprenant, mais cela n'empêche pas le recours à l'enseignant en cas de difficulté car la présence de celui-ci, que l'on préfère appeler désormais conseiller, organisateur ou médiateur, facilite et sécurise le parcours du site. De plus, les étudiants yéménites, qui ne sont pas plus habitués à l'autoformation en langue maternelle qu'à l'utilisation des technologies, ont d'autant plus besoin d'être guidés et aidés par leur professeur, tant pour l'usage du matériel informatique que pour comprendre le contenu du site consulté.

La quasi-dépendance disparaît peu à peu, et la confiance en soi se renforce chez l'apprenant afin qu'il puisse arriver à un apprentissage indépendant.

La démarche d'autoformation non assistée par un tuteur part du principe que tout individu est vraiment capable d'apprendre de manière indépendante, à condition que le milieu dans lequel il se trouve soit rassurant et que l'interface des sites d'apprentissage contienne des guidages techniques et pédagogiques efficaces[60].

On parle également de l'autonomie d'apprentissage (formation indépendante), là où l'apprenant peut se centrer sur son parcours d'apprentissage. En effet, chaque apprenant est en mesure d'orienter sa formation et de se fixer des objectifs, il est aussi en mesure de s'instruire et de progresser s'il en a la motivation. L'autoformation non guidée doit pouvoir offrir à cet utilisateur un accès facilité aux compétences nécessaires, grammaticales et langagières et à l'appui dont il a besoin pour s'autoformer. L'autoformation peut également renforcer la motivation de

[60] Consignes claires, aides disponibles : voir l'analyse des formats de sites de grammaire au chapitre quatre.

l'apprenant, nous reviendrons sur ce point. Il s'agit là d'une interaction réciproque. Le fait d'être motivé pousse l'apprenant à un degré remarquable d'autoformation réussie. De même, l'utilisateur qui progresse, avec une aide pédagogique en relation « horizontale », c'est-à-dire équilibrée entre l'enseignant et l'enseigné ou d'un guidage clair sur les sites consultés, aura une motivation d'apprentissage croissante.

Il est vrai que le contrat pédagogique, le travail méthodologique ainsi que le suivi formatif sont des moyens qui contribuent à faciliter l'apprentissage, mais ils ne permettent ni de personnaliser le parcours de formation ni de faire atteindre les objectifs individuels. Seul l'apprenant, chercheur d'informations, est responsable de son parcours d'apprentissage et de la formation qu'il pourra obtenir. D'ailleurs, pour parvenir à s'autoformer efficacement, l'apprenant doit explorer à fond le site concerné pour pouvoir en évaluer la qualité, ce que nous allons évoquer plus en détail au chapitre quatre.

1.1.3.1. Apprentissage en autonomie

L'apprentissage grammatical ou langagier soutenu par des produits multimédia se déroule le plus souvent dans le cadre de cours institutionnalisés, habituellement dans un centre de ressources, c'est-à-dire dans un lieu qui met à la disposition de l'apprenant différents types de matériel (livres, journaux, cassettes audio, vidéo, cédéroms et accès à l'Internet). Lorsqu'un utilisateur-apprenant, inscrit dans un cours de langue qui inclut un travail en autonomie guidée, entre dans un centre de ressources, il se trouve confronté à un grand choix de supports pédagogiques. Il lui appartient d'établir une sélection qui corresponde à son niveau linguistique et à ses besoins d'apprentissage. Il doit aussi comprendre comment il convient de travailler avec le support choisi et tenter d'être le plus efficace possible.

Pendant le travail en autonomie guidée, comme explique Pethoux (2002), l'apprenant est censé s'autoformer, c'est-à-dire travailler en autoformation. Lorsque l'on décompose ce terme en « auto » et « formation », on pourrait penser que toute la charge pédagogique pour laquelle l'enseignant est responsable dans un cours classique, est attribuée maintenant à l'apprenant, que ce dernier travaille quasiment en autodidacte. Tel n'est cependant pas le cas dans la conception de l'autoformation défendue par Springer (1996), Demaizière et Foucher (1998), qui pensent que l'apprenant doit être encadré par un enseignant ou un tuteur. Il reçoit une formation

initiale, il rencontre le formateur pour des sciences de tutorat et il peut échanger lors des rencontres avec d'autres apprenants. Concernant la formation initiale, l'apprenant est préparé à son travail dans le centre de ressources. L'enseignant lui explique le fonctionnement de la formation, le renseigne sur le matériel pédagogique et sur la méthode de travail à adopter. Cette préparation ne comprend pas seulement une formation méthodologique, mais aussi un travail sur les représentations. En effet, il peut être très valorisant pour un apprenant de contribuer activement à sa progression linguistique, c'est donc au professeur de lui confier des responsabilités pour la gestion de la formation langagière. Le travail individualisé constitue l'essentiel du temps de travail de l'apprenant. Ce travail nécessite une participation active de l'apprenant qui commence avec la réservation d'une machine pour un jour et une heure donnée. Ensuite, l'apprenant est amené à s'interroger sur son processus d'apprentissage, sur les notes à prendre et les points qu'il souhaite éclaircir dans un entretien avec un tuteur. En outre, il peut être important de réfléchir sur la culture (la culture étrangère d'une part et sa propre culture d'autre part). Cela facilite la compréhension de certains aspects de la langue étudiée et une utilisation confiante de celle-ci ; de plus, les discussions sur le travail et son avancement peuvent ensuite être intégrées dans les séances de travail en groupe Ce sont des moments privilégiés pour la pratique des connaissances grammaticales et leur transformation en savoir-faire diversifiés, dans une production écrite et orale.

1.1.3.2. Apprentissage en autonomie totale

L'apprentissage en autonomie se développe de plus en plus en France et plus largement dans l'Union Européenne grâce à la mise en place de centres multimédia (voir projet Michael, 2005[61]). Beaucoup d'établissements, surtout dans les pays les plus riches cherchant à favoriser l'autonomie des apprenants, prévoient en conséquence des équipements multimédias. Le réseau internet permet un travail individuel et collectif, dans et hors de la classe. Il peut également répondre au problème de la démographie étudiante. Dans un premier temps, les étudiants seront orientés et dirigés pour effectuer un travail de classe et dans un deuxième temps seront invités à renforcer leurs acquis langagiers, chacun selon ses propres besoins.

[61] http://www.michael-culture.eu/documents/MICHAELDataModel_FR.pdf, consulté en août 2008.

Cet auto-apprentissage les préparera à devenir autonomes et responsables au cours de leurs études et même après le cursus universitaire (vers une autonomie totale d'apprentissage).

Beaucoup d'apprenants devraient normalement se trouver, à la fin de leur cursus universitaire, dans une phase d'apprentissage tout à fait autonome. Ils essaient de garder ou de perfectionner leur niveau d'étude en recourant à des livres et/ou à des informations présentées par Internet. L'enseignant n'est plus là pour les guider, c'est à eux d'aller chercher de l'aide dans le réseau, de sélectionner les sites pertinents et les informations utiles dans l'énorme ensemble de ressources offertes par la Toile. Il est donc nécessaire de préparer ces apprenants/enseignants potentiels à ce type d'apprentissage pour leur formation continue. On pourra alors passer d'un enseignement basé sur une relation verticale dans laquelle l'enseignant est le seul responsable de l'opération éducative, au processus d'un enseignement/apprentissage réciproque où la responsabilisation de l'apprenant prend place. Cette responsabilité conduira l'apprenant à l'autonomie totale dans son apprentissage. Cette autonomie est difficile à atteindre pour la plupart des apprenants yéménites dont le style d'apprentissage est caractérisé par une relation verticale où il ne fait qu'à recevoir et mémoriser les informations fournies par son maître. Dans cette conception, l'autonomie totale d'apprentissage rencontre bien des difficultés dont, entre autres, le manque de confiance en soi, l'absence de responsabilité, de sens de l'initiative. Ce sont des facteurs nuisant à la motivation de l'apprenant et donc à sa volonté d'apprendre indépendamment.

1.1.3.3. Besoins et motivation de l'apprenant

En fonction de ses besoins et de ses objectifs généraux et spécifiques de l'apprentissage de la grammaire, l'apprenant essaie d'établir une stratégie pédagogique afin de rentabiliser son temps et de parvenir directement à ses fins. Si l'enseignant poursuit des objectifs différents de ceux recherchés par l'apprenant, il risque de démotiver ce dernier et de créer chez lui un effet de blocage qui pourrait perturber leur relation pédagogique. Cela s'applique aux sites de grammaire : par exemple, les sites qui ne comprennent pas d'exercices autocorrectifs ni de consignes claires feront fuir les apprenants travaillant d'habitude dans un cadre d'autonomie non

guidé. Contrairement à ceux inscrits dans un parcours d'apprentissage dirigé, ces apprenants ont besoin, à travers des consignes facilitées et d'un scénario pédagogique bien guidé, d'être mieux orientés dans l'exécution de l'exercice et d'avoir ensuite la possibilité de valider leur travail, en recourant à des explications supplémentaires, si nécessaire. «*Il s'agit donc des aides complémentaires qui sont mises à disposition de l'apprenant pour qu'il puisse comprendre l'organisation du sujet étudié et les relations entre les arguments abordés. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer un scénario pédagogique guidé, mais qui offre à l'apprenant la possibilité d'individualiser son parcours afin de le conduire à réfléchir sur ses acquis et à chercher les stratégies d'apprentissage les plus efficaces pour lui-même, lui permettant d'approfondir les explications selon ses besoins et de s'arrêter à tel ou à tel niveau d'explication.*» (Ruggia, 2000 : 106).

Dans la situation pédagogique où besoins, objectifs, contenu et supports adaptés s'harmonisent, l'apprentissage aboutira et atteindra son meilleur niveau. C'est pourquoi l'articulation de ces éléments forme l'originalité d'un site pédagogique et son efficacité par rapport aux autres.

Il ne faut pas oublier que dans le contexte multimédia, l'apprenant a la possibilité de chercher, selon ses besoins, des informations dans des ressources multiples pour perfectionner ses connaissances, augmenter ses performances en auto-formation, tout en partageant ses savoirs avec les autres internautes. Ce processus d'autonomisation augmente la motivation de l'intéressé dans la mesure où il se sent capable d'accomplir des actions en grammaire ou de résoudre un problème, car « L*'autonomie est motivante, parce que l'apprenant est capable de réguler par lui-même son propre comportement et sa propre expérience, de gérer la mise en place et la direction d'une action. Le sentiment de compétence est motivant, parce que l'apprenant a le sentiment d'accomplir quelque chose de façon efficace par ses propres capacités. » (Berdale-Masuy et al, Avril- juin 2004 : 183*).

Nous pensons que la volonté est l'élément déclencheur de l'apprentissage, alors que la motivation constitue l'élément accompagnateur de la progression. Et c'est le contexte pédagogique approprié qui peut conserver la motivation d'un itinéraire d'apprentissage motivé et déboucher sur l'autonomisation de l'apprenant, qui est un objectif fondamental de la didactique actuelle.

La *motivation* et la *volonté* sont en effet des éléments fondamentaux sans lesquels il n'y aura pas de véritable apprentissage. Afin de les susciter, il convient de concevoir des démarches pédagogiques encourageantes avec, en priorité, la définition des besoins et l'articulation adéquate des supports utilisés avec l'objet étudié. Lorsqu'il manque de motivation, l'apprenant ne peut ni apprendre positivement ni progresser, même si toutes les autres conditions favorables à l'apprentissage sont réunies.

A titre d'exemple, dans le monde arabe, certaines familles appliquent, à tort selon nous, une méthode pédagogique de fermeté qui ne fonctionne pas dans la plupart des cas: elles enferment leurs enfants dans leurs chambres pour les obliger à travailler et leur interdisent de sortir jouer dans la rue, au lieu de les surveiller et de les accompagner dans leur travail. Dans une telle situation, même enfermée dans la chambre avec des livres et/ou un ordinateur, l'élève qui a envie de jouer, va élaborer une stratégie qui lui permettra de s'amuser et de satisfaire son besoin à un moment donné. De là, la motivation peut devenir un facteur de créativité, plus l'apprenant est motivé pour faire une action quiconque, plus celle-ci a de la chance d'atteindre un haut degré de réussite. Paquelin (2002 : 22) estime que « *le facteur motivationnel joue un rôle important quant à la quantité de travail qu'est prêt à consentir l'usager. En effet, un sujet développera un effort pour réaliser une tâche d'autant plus important que sa motivation est grande et notamment s'il perçoit du sens à son action.* ».

Nous pouvons donc, à partir des critères d'harmonisation pédagogique d'un site de grammaire énoncés plus haut, tenter d'analyser les formats de sites en apprentissage grammatical qui prennent en considération ce facteur fondamental qu'est la motivation, dans leur structure technique et linguistique.

2. Évolution méthodologique de l'apprentissage de la grammaire sur la toile

L'enseignement/apprentissage de la grammaire française est confronté aujourd'hui comme auparavant à certaines difficultés, dues en partie à l'adoption intégrale d'une nouvelle méthode en rejetant les précédentes, ou au maintien de méthodes anciennes sans en essayer de nouvelles. Certes, une méthode peut sembler meilleure ou plus séduisante qu'une autre sur le plan théorique, mais l'acte

d'enseignement/apprentissage grammatical n'est pas toujours le même. Certaines raisons peuvent être à l'origine de cette différence situationnelle : le public apprenant, le statut de la langue apprise dans le pays adoptant son enseignement et les supports utilisés pour l'enseignement de cette langue.

Ce que nous mentionnons ici, sans entrer dans les détails, c'est que la méthodologie efficace qui réussit avec des apprenants anglophones pourrait l'être moins ou ne pas correspondre à des arabophones ou inversement. Les apprenants qui apprennent le français comme langue seconde ont plus de chance d'appliquer réellement l'approche communicative en communiquant dans cette langue hors de la classe, par rapport à ceux qui l'apprennent comme langue totalement étrangère, dans leur pays d'origine. C'est pourquoi, la méthode multimédia d'accompagnement ou le passage d'un manuel papier à un manuel informatisé offrant plus de possibilités d'apprentissage différencié, entraîne des modifications positives. C'est comme si nous comparions le fait d'appliquer une seule méthode pour tous les apprenants étrangers, à la prescription d'un médicament, efficace pour un patient donné, pouvant s'avérer sans effet pour un autre et de toute façon ne devant pas être redistribué inconsidérément. De même, dans certaines situations d'apprentissage de grammaire, la combinaison d'approches méthodologiques et pédagogiques variées, constituerait dans l'ensemble une nouvelle méthode bien adaptée. Nous entendons par là l'enseignement implicite et explicite de la grammaire car "*this difference in approach reflects the influence of insights from the study of first language acquisition, wich takes place largely through inductive processes. The two styles of teaching and learning do not, of course, rule each other out. On the contrary, the best results can be expected from a combination of the two approaches*" (Hall, 1998: 43).

De fait, on se pose toujours des questions telles que : « Quelle grammaire enseigner ? Quelle description grammaticale adopter ? Comment la présenter ? » Les réponses à ces questions ne peuvent être apportées qu'en fonction du public et de ses besoins.

Il convient donc tout d'abord de choisir de s'adapter complètement à la situation langagière, culturelle et scolaire dans laquelle se trouve l'apprenant avant de concevoir la méthodologie à suivre. Ensuite, la présentation de l'objet à enseigner

exige la recherche de supports pédagogiques adaptés, en conformité avec les objectifs définis au départ, qui doivent répondre aux attentes des étudiants. A cet effet, nous allons tenter maintenant de voir quelles seraient les présentations méthodologiques de la grammaire existant sur les différents formats de sites en grammaire, et quelle serait la mieux adaptée pour les apprenants arabophones.

2.1. Typologie des formats de site de grammaire

Nous avons opté pour l'expression « formats de site en grammaire », car d'une part c'est en fonction des objectifs généraux ou spécifiques de l'enseignement/apprentissage grammatical que l'on choisit un format adapté et que, d'autre part, le terme « format », terme général, est utile à notre classement alors que celui de « sites de grammaire », souvent utilisé, peut restreindre la catégorisation aux sites principaux en excluant les portails et les pages Web ainsi que parfois certaines fiches grammaticales inscrites dans celles-ci.

La classification donnée aux sites de grammaire, et que nous rencontrons très souvent se compose de deux catégories :

- site de grammaire à caractère théorique (texte, leçon, document) ;
- site de grammaire à caractère pratique (exercices).

Ceux-ci s'appellent également et distinctement site de grammaire ou site d'exercices. La conception de cette distinction suit la dualité théorie/pratique et la présentation de la grammaire en didactique des langues entre la méthode traditionnelle et la méthode communicative, l'enseignement de la grammaire pour elle-même, ou son enseignement à usage communicatif, etc.

Sur le site « Franc-parler [62]», les ressources grammaticales sont également classées de cette façon :

- sites qui présentent et expliquent les faits de langue et les grandes notions grammaticales (manuels et cours) ;
- sites qui proposent des activités et des exercices (banque d'exercices).

[62] http://www.francparler.org/parcours/grammaire.htm, consulté en août 2008.

Certes, ce classement suit le fil du débat autour de l'enseignement/ apprentissage grammatical et concerne la majorité des grammaires présentées sur la Toile, mais il ne les englobe pas toutes.

Par ailleurs, lors de nos recherches sur les outils d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire en ligne, nous constatons qu'il existe des fiches grammaticales de type « aide-mémoire », sous forme des tableaux dépourvus de partie théorique ou d'applications pratiques, synthèses pour rafraîchir la mémoire de l'apprenant. Nous trouvons aussi des sites présentant les deux formules, en donnant peut-être plus d'importance à l'une qu'à l'autre. A cela s'ajoutent les outils qui proposent une grammaire dans sa globalité, alors que d'autres, les « pages Web » que Mangenot tient à distinguer des « sites », en abordent la structuration et en font l'évaluation. Mangenot (1998 : 137) indique donc que

« *La **page**, qui s'identifie souvent au contenu d'un écran mais dont la longueur peut parfois atteindre l'équivalent de plusieurs dizaines de pages papier, ne constitue en effet souvent une unité de sens que par les liens qu'elle propose vers d'autres pages, elle fait très souvent partie intégrante d'un ensemble plus vaste mais difficile à délimiter. Les **sites**, pour leur part, sont de taille extrêmement variable et comportent souvent des données, des activités, des liens et des outils formant des ensembles très hétérogènes.* ».

Ces pages de grammaire sont donc construites pour accompagner un programme et pour définir les compétences à développer chez des apprenants appartenant à un établissement éducatif. Ces sites et pages Web peuvent, dans un but indicatif, être regroupés sur un portail adressé à un public particulier ou au grand public. Il convient de noter que bien que certains formats soient créés pour un établissement pédagogique précis, leur accès reste libre à tous les autres internautes même s'ils ont des intérêts différents.

Pour toutes les raisons précédemment citées, nous avons choisi d'inclure tout ce qui est mentionné ci-dessus, comprenant nécessairement la dualité associée théorie/pratique, en une catégorisation personnelle, qui est la suivante :

- Portail de grammaire
- Site de grammaire
- Page Web de grammaire
- Fiche de grammaire

2.1.1. Portail de grammaire

Le portail de grammaire a pour fonction la présentation et la description des sites et des pages grammaticales afin de permettre à chacun, apprenants comme enseignants d'aller directement sur le lien qui l'intéresse et de confirmer ce choix une fois qu'il a accédé à l'interface et au contenu. Il s'agit donc d'un recensement de liens, soit indépendants, soit appartenant à un site mère.

Il suffit, pour mieux comprendre son fonctionnement, de montrer l'interface du portail « Grammaire française », avec une page d'accueil restreinte et simple pour proposer, au premier regard, l'ensemble des catégories de grammaire proposées en ligne[63] :

.

[63] http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr28.htm, consulté en septembre 2008.

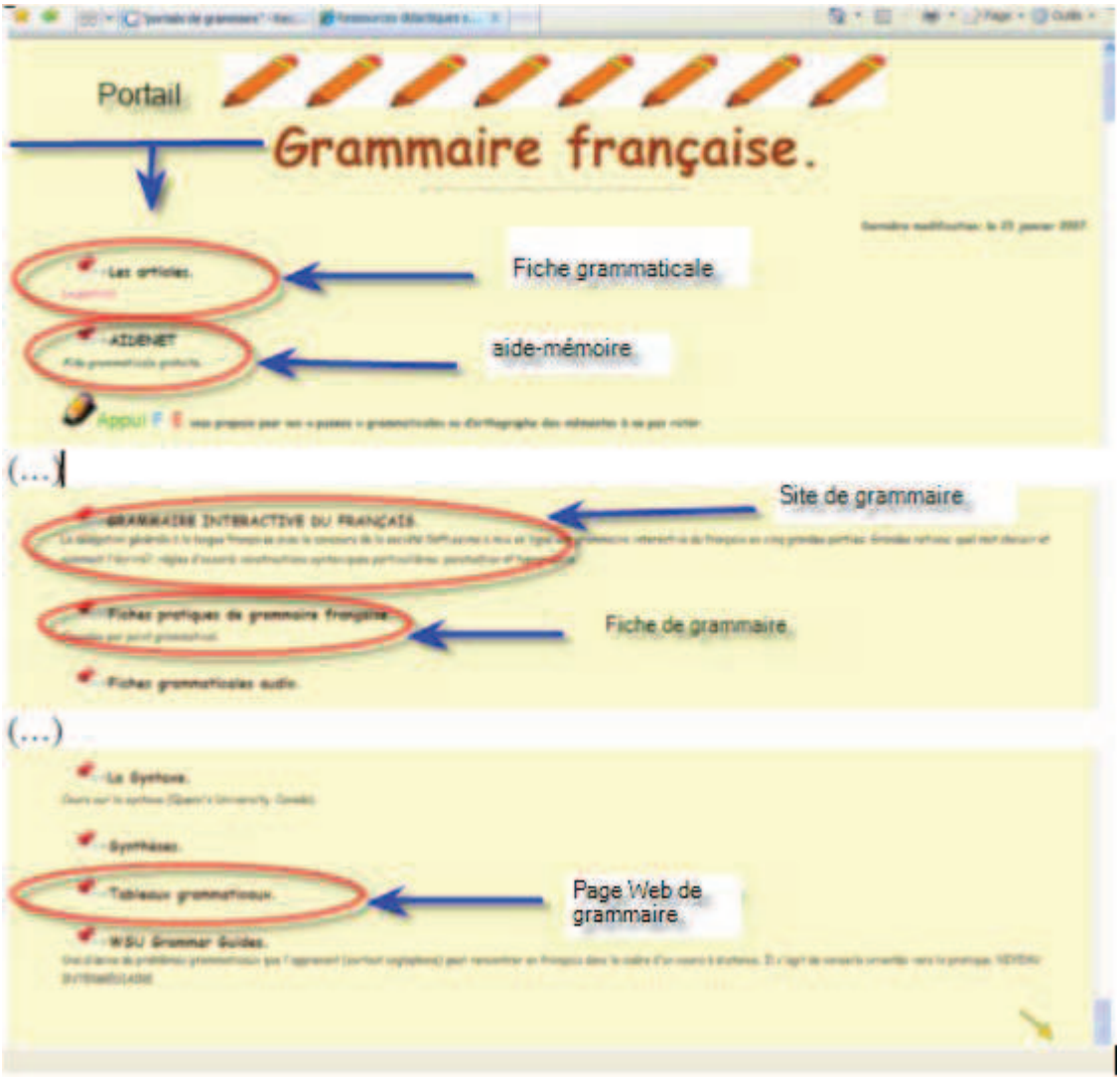


Figure 33: portail de grammaire (copie écran, septembre 2008).

Ce portait regroupant différents liens de grammaire a été préparé par Carmen Vera Pérez, professeur de français à l'école officielle de langues en Espagne, pour mettre à la disposition des apprenants de niveaux débutant, moyen et avancé, un outil d'orientation vers un apprentissage grammatical, chacun selon son besoin et son niveau. Nous y remarquons l'existence de liens vers des sites, pages Web et fiches grammaticales dont nous parlerons brièvement ci-dessous. La même auteure a eu l'initiative de créer également un portail de phonétique, tous en didactique du FLE.

2.1.2. Site de grammaire

Pour éclairer encore la comparaison entre le site et la page Web, telle que l'établit Mangenot, nous pouvons comparer le premier à un livre avec sa couverture et ses pages.

Les sections, rubriques, liens internes et externes du site correspondraient aux chapitres ou pages d'un livre. Le parcours sur un site se fait grâce à l'hypertextualité qui permet aux internautes de se déplacer librement et rapidement d'une page à une autre. Ces zones de déplacement sont communément appelées « liens hypertextes » ou « hyperliens », elles sont mises en valeur par des couleurs qui diffèrent de l'ensemble du texte ou sont soulignés. On reconnaît qu'un lien hypertexte est actif lorsque le pointeur qui le survole se transforme en main. L'hypertextualité, dans les sites comme dans les pages, est un des avantages importants d'Internet.

Si l'on poursuit cette comparaison entre le livre et le site de grammaire, avec en plus l'avantage qu'apporte ce dernier en matière de motivation, facilité et gain du temps, nous pourrions supposer que, de même, sur le site, le contenu s'inscrirait dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire pour elle-même, et non pour atteindre l'objectif de communication recherché par les apprenants étrangers. Or nous tenons à dire que ce reproche ne peut être appliqué à ce site, dont la finalité et les objectifs principaux concernent la connaissance grammaticale, et qui s'adresse à un public de niveau avancé.

Parmi les sites de grammaire, citons également « Reverso » ou « La Grammaire Interactive[64] », à la structure claire, retrouvée sur Google en tapant « grammaire française » et encore plus rapidement avec l'expression « grammaire interactive » :

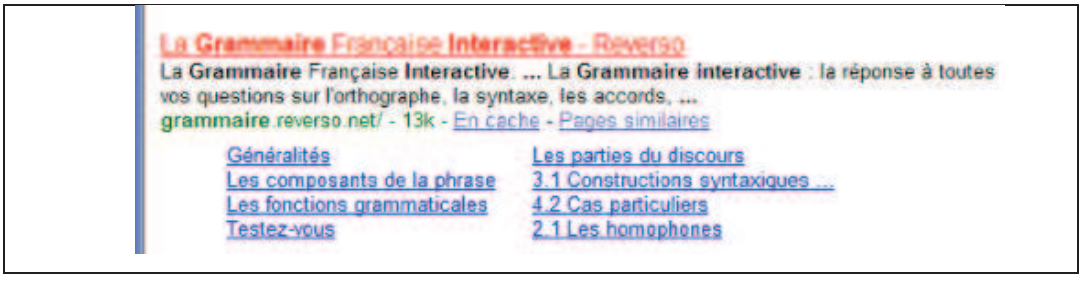


Figure 34 : « La grammaire interactive » (copie écran, septembre 2008).

[64] http://grammaire.reverso.net, consulté en septembre 2008.

Sur la figure 34, le site comporte spectaculairement huit sections grammaticales dont chacune comporte des pages porteuses de pistes d'une tradition grammaticale. Les empreintes de la grammaire traditionnelle se voient dans l'emploi, par exemple, du terme « parties du discours, les fonctions grammaticales » ainsi que dans la répartition du site entre grammaire et traduction. De toute manière, ce projet de grammaire mis en accès libre sur Internet fera l'objet d'une analyse au chapitre cinq.

2.1.3. Page web de grammaire

Par rapport à ce que nous avons dit sur le site, la page Web qui en est une composante n'est seulement qu'un chapitre ou une page abordant implicitement ou explicitement des structures grammaticales en vue de parvenir à des objectifs relatifs à la finalité du site principal. A force de rechercher sur Internet, nous avons constaté que la catégorie de pages de grammaire, par rapport aux trois autres, est quantitativement dominante sur le Web, puisque la grande majorité des sites pédagogiques est créée pour l'enseignement/apprentissage de la langue en général, au service de laquelle est mise en place une section ou page grammaticale. Mais cela ne veut pas dire que toutes les grammaires appartenant à cette catégorie soient présentées de manière à favoriser la communication, il arrive qu'un site même suivant une méthode communicative, propose une grammaire traditionnelle, très présente d'ailleurs sur Internet, ou tout simplement une grammaire de savoirs.

Parmi les pages Web de grammaire, nous nous contenterons de citer : Le point du FLE[65] et d'afficher trois copies d'écrans rassemblées pour montrer le déplacement de la page d'accueil du site principal où est indiquée, entre autres, la partie de la page de grammaire et de celle-ci vers les activités (cf. figure 35).

[65] http://www.lepointdufle.net/grammaire_conjugaison.htm, consulté en septembre.

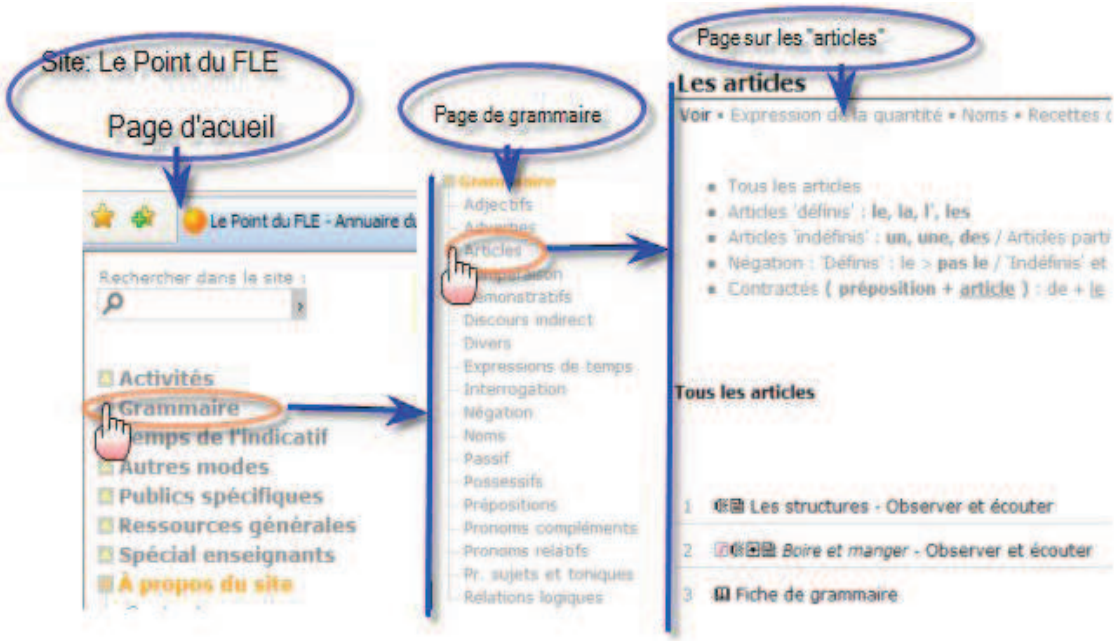


Figure 35: la place de la page de grammaire sur le site « Le point du FLE » (copie écran, septembre 2008).

Par ailleurs, pour faciliter son parcours dans le site, l'apprenant peut également accéder à cette page par le biais d'une autre rubrique se situant au milieu de la page d'accueil qui est « Grammaire et exercices, ». Pour y accéder, il n'a qu'à cliquer dessus.

2.1.4. Fiche de grammaire

En fait, les fiches de grammaire faisant partie d'un site pédagogique principal peuvent être considérées comme pages grammaticales. Or, nous souhaitons les mettre dans une catégorie distincte parce qu'elles ont une fonction beaucoup plus restreinte et une différence de taille et d'objectif. Elles servent d'ailleurs soit d'aide à la compréhension d'une leçon ou de l'ensemble d'une unité précise dans un site, comme c'est le cas dans un manuel papier où une page de grammaire et de vocabulaire suit la présentation du thème, soit de la récapitulation des éléments grammaticaux suivie ou non d'exercices d'application. A cela nous ajouterions un autre type de fiches grammaticales qui servent principalement d'aide-mémoire.

Il s'agit soit d'un tableau synoptique, soit d'une définition concise suivis peut-être d'exemples, et très rarement d'exercices.

Pour illustrer cette catégorie, il suffit de choisir deux exemples convergents de fiches grammaticales, l'une pour faire appliquer les éléments déjà abordés implicitement dans une leçon (cf. figure 36), l'autre, juste pour rafraîchir la mémoire de l'apprenant (cf. figure 37).

Exemple 1 : « FLENET »

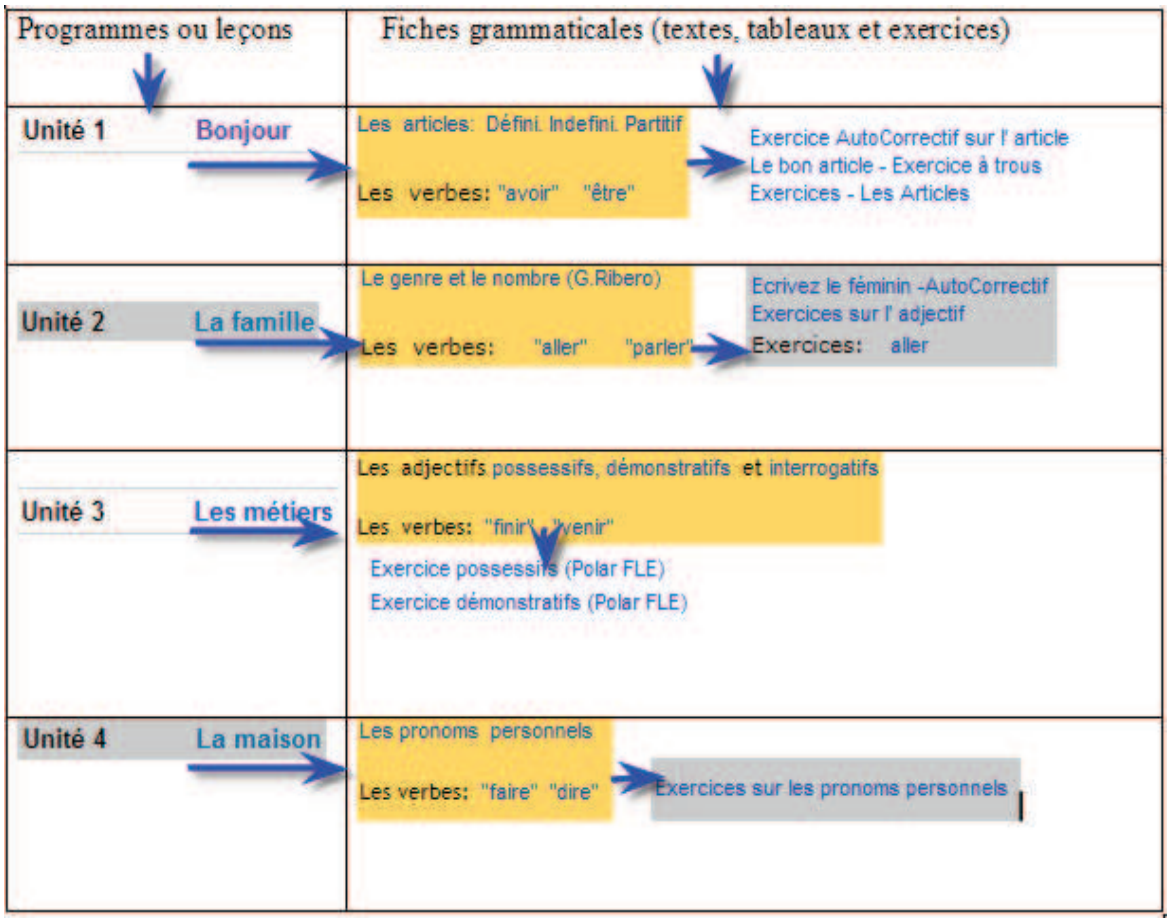


Figure 36: exemple d'une fiche grammaticale relative au texte abordé dans le site : http://flenet.rediris.es/cours/ctdm.html.

Exemple 2 : « Appui FLE »

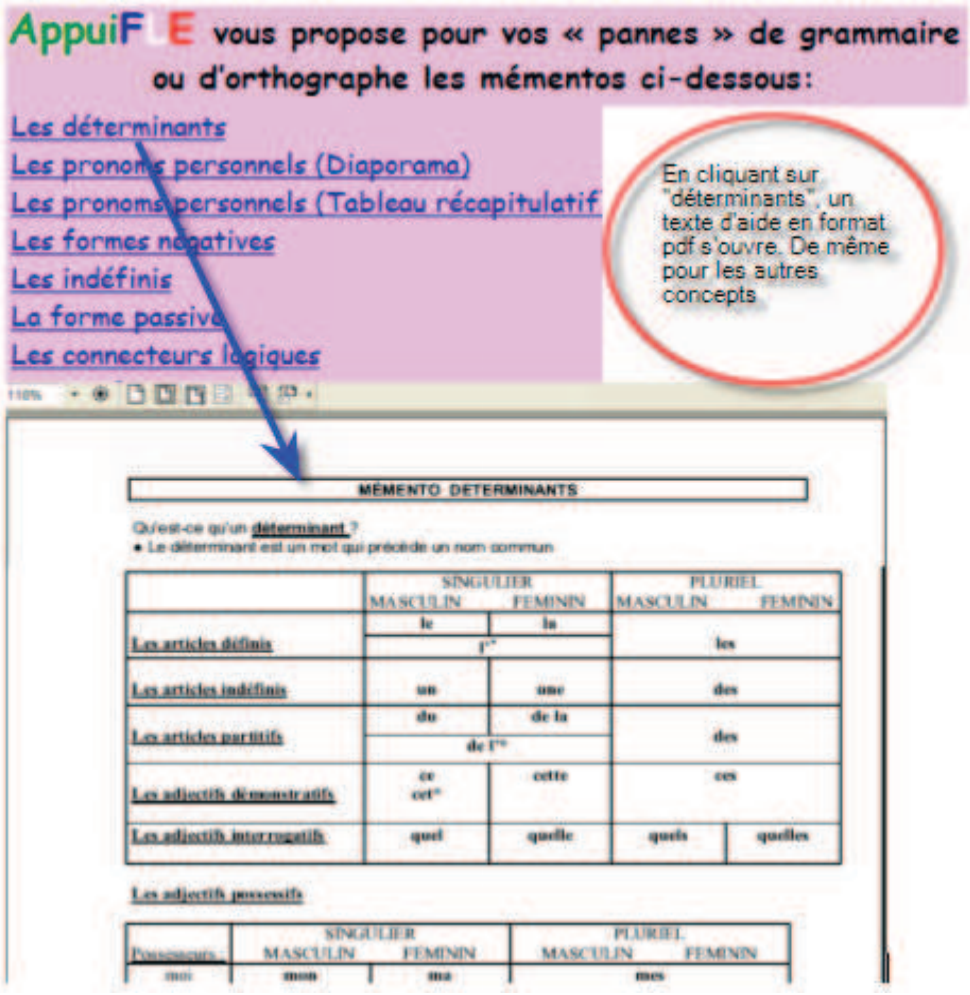


Figure 37: aide-mémoire en format pdf proposé sur :

http://es.geocities.com/m_spalacci/gramma.htm (copie écran, septembre 2008).

Voici donc deux exemples qui sont susceptibles de montrer brièvement une relation restreinte entre les activités grammaticales et les leçons proposés par le site du FLE, avec restriction des pages grammaticales, ici, un hyperlien vers une seule page en format « pdf » sans aucune interactivité.

2.2. Mode de présentations grammaticales en ligne

En didactique des langues étrangères, trois types de grammaires sont le plus couramment adoptés dans l'enseignement/apprentissage de la discipline. On les rencontre traditionnellement dans les manuels destinés aux apprenants étrangers. Il en est de même aujourd'hui pour le mode de présentations grammaticales en ligne. En nous inspirant des classements donnés par Dirven (1990), Boyer et al (1990), Germain et Séguin (1995), Vigner (2004) et des descriptions faites par Besse et Porquier (1991, 3ème partie), nous allons essayer de proposer un schéma synthétique (figure 38) et d'établir ensuite une réflexion critique sur ces trois types de grammaire du FLE, à savoir :

- Grammaire Pédagogique ;
- Grammaire d'enseignement ;
- Grammaire d'apprentissage.

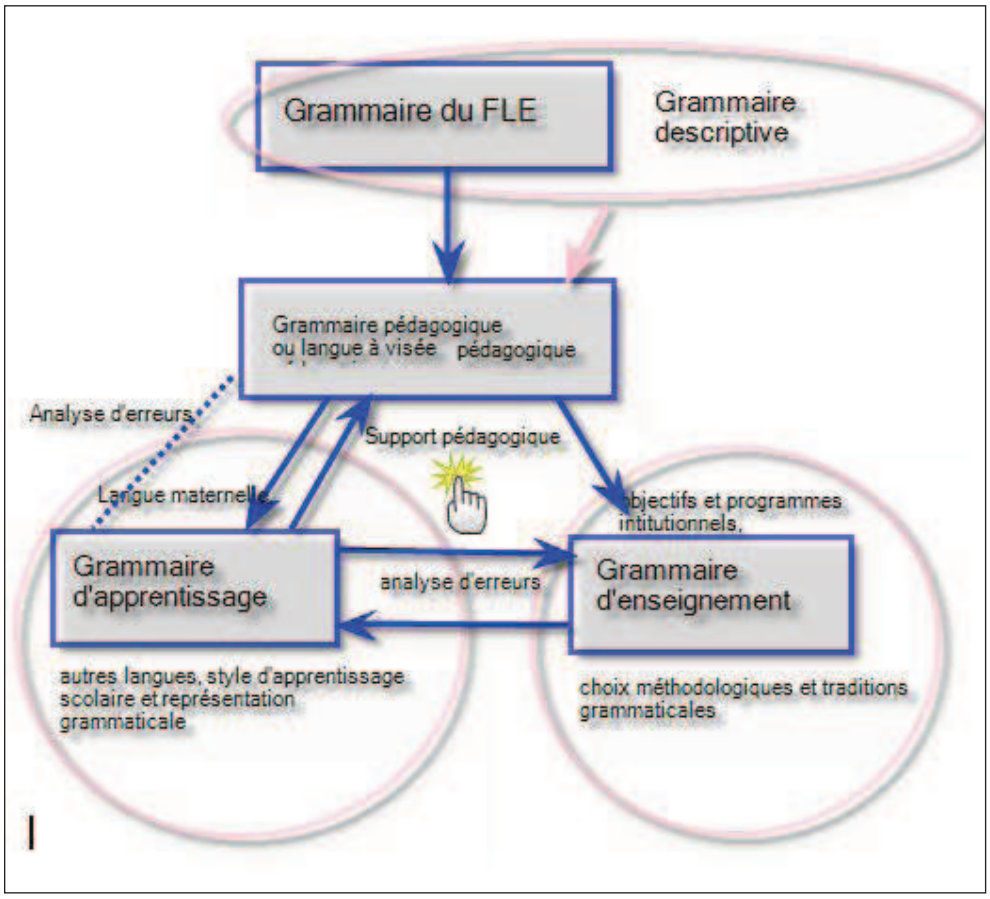


Figure 38: schéma des trois types de grammaire du FLE et de leur interrelation.

2.2.1. Grammaire pédagogique

La grammaire pédagogique fait référence à certains modèles métalinguistiques moins scientifiques d'un point de vue théorique, et se présente plus ou moins de façon implicite et explicite comme prenant en compte les intérêts des apprenants. Ce type de grammaire n'est pas loin de ce que nous venons d'aborder ci-dessus à propos d'une méthode grammaticale éclectique répondant aux besoins des apprenants auxquels elle est adressée en fonction de leurs situation langagière, culturelle et scolaire, éclectique dans son utilisation des autres grammaires descriptives et scientifiques. « *Le concept de grammaire pédagogique a été notamment élaboré par Corder (1973) depuis qu'on donne plus d'importance à l'activité de l'apprenant et moins aux méthodes utilisées dans l'enseignement. Pour cet auteur, les grammaires pédagogiques sont des aides à l'apprentissage, mais elles ne sont pas l'objet même d'apprentissage. Elles aident l'apprenant à acquérir/apprendre la LC* » (Véronique 1997, cité par Santacroce 1999, 487).

La grammaire pédagogique se caractérise par ses objectifs variés qui fournissent un cadre relativement informel de définitions, de tableaux récapitulatifs, d'exercices en vue de couvrir les besoins d'apprenants prédéterminés et d'obtenir de bons résultats dans la classe. C'est pourquoi Besse et Porquier (1991) trouvent que la notion de grammaire pédagogique est floue, comme le montrent la diversité et l'hétérogénéité de ses manifestations concrètes. *La grammaire progressive du français en 500 exercices* de Grégoire et Thiévenaz (1995) est considérée comme une grammaire pédagogique parce qu'elle s'adresse à un public européen forcement plurilingue, mais elle ne l'est pas si elle est enseignée à un public arabophone. « *Une grammaire pédagogique s'adresse à un public prédéterminé, avec l'objectif de faire apprendre un certain contenu grammatical de la langue cible.* » (Germain et Séguin 1998 : 78). Elle doit donc idéalement tenir compte du sujet apprenant comme tel, avec ses caractéristiques d'âge, de style d'apprentissage, de degré et de type de scolarisation, ainsi que de sa L1 et de son niveau de connaissance de la L2.

Dans certaines pratiques pédagogiques, l'enseignant a recours à la L1 de l'apprenant pour expliquer des points grammaticaux difficiles à comprendre implicitement ou explicitement en langue cible, c'est le cas par exemple des apprenants yéménites qui, à moment donné du cours de grammaire, demandent qu'on

leur fournisse des explications en arabe. Cela peut aussi se manifester comme élément de guidage (aides ou consignes), dans quelques rares manuels papier, ainsi que sur des sites de grammaire.

Sur une page Web de grammaire[66], méthode électronique pour débutants anglophones, on trouve le récapitulatif grammatical suivant sur les articles (figure.39) :



Figure 39: le recours à la langue maternelle comme façon d'explication (copie écran, septembre 2008).

Nous estimons que le(s) concepteur(s) trouve(nt), d'un point de vue pédagogique, important de fournir aux apprenants une introduction informative en anglais sur les articles afin qu'ils sachent de quoi il s'agit avant de procéder à la leçon.

Voici un autre exemple de site[67] allant très loin dans le recours à la langue d'origine (figure 40) :

[66] http://www.hku.hk/french/starters/structures/03_determinants.htm, consulté en septembre 2008.
[67] http://www.hku.hk/french/grammar/grammar.swf (idem).
French grammar online/ grammaire française en ligne

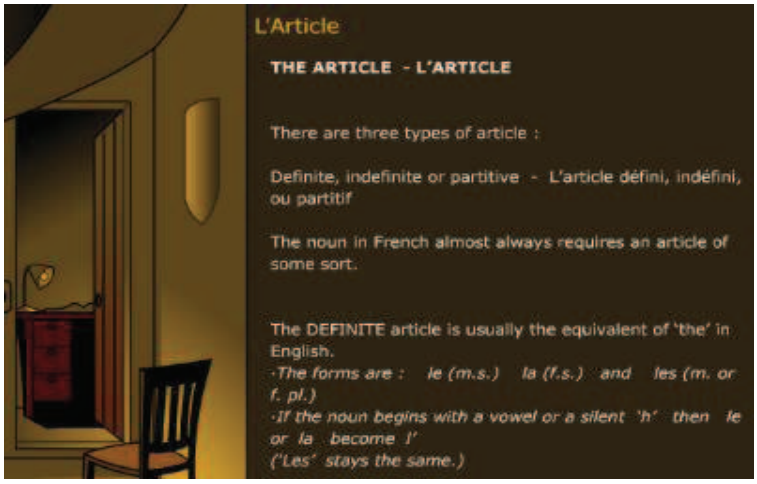


Figure 40 : explication en anglais des articles (copie écran, septembre 2008).

Ce site en peinture décorative ne présente que de la connaissance en anglais sur la grammaire française et ne représente en aucun cas un site d'apprentissage. C'est pour cette raison que l'enseignant doit jouer un rôle crucial dans le choix de la méthode grammaticale et la façon de la présenter aux étudiants. A ce propos Besse et Porquier montrent comment Corder (1973) fait observer que « *l'enseignant est lui-même une grammaire pédagogique et sa propre connaissance, explicite et implicite, de la langue étrangère, ainsi que la façon dont il l'investit dans ses pratiques de la grammaire pédagogique à laquelle se trouvent de fait exposés les apprenants, et à partir de laquelle se construit leur grammaire d'apprentissage*. » (1991 : 194).

Comme nous l'avons indiqué dans le schéma précédent, cette grammaire influence et noue une relation avec la grammaire d'enseignement et celle d'apprentissage qui seront successivement abordées ci-dessous.

2.2.2. Grammaire d'enseignement

L'enseignant fait appel à la connaissance de la langue qu'il enseigne. Lorsque l'enseignant est d'origine étrangère et parle la même langue que celle de l'apprenant, il fait souvent référence aux règles grammaticales acquises lors de sa formation et de lecture d'ouvrages grammaticaux qu'il consulte constamment au cours de son enseignement de la grammaire. L'avantage est que le professeur peut apprécier les problèmes dus aux interférences avec la langue maternelle et en découvrir précisément la nature. Cependant, il a recours plus à la grammaire normative que descriptive (cela se dit, ceci ne se dit pas) et pratique fait beaucoup

d'activités métalinguistiques. Quant à l'enseignant natif, il se réfère à son propre savoir, soit de manière intuitive, soit en se remémorant l'apprentissage des règles apprises à l'école, il y a plus ou moins longtemps. Il peut être aidé également par une formation à la didactique et à la méthodologie du FLE. Ensuite, à l'issue de cette première étape de réflexion, il s'interroge sur la manière de rendre cette règle spécifique accessible à son groupe. Il fait alors de la reformulation, si c'est nécessaire, car les apprenants adultes n'ont pas la même approche linguistique qu'un français qui réfléchit sur sa propre langue. Dans cette phase de réflexion sur le point grammatical, l'enseignant tente de transposer sa réflexion descriptive, métalinguistique et théorique, pour aboutir à une explication pédagogique moins technique, à la portée des apprenants. Il élabore une grammaire qui va lui servir à expliquer le point soulevé sous une forme ou une autre, l'essentiel étant de se faire comprendre.

Cela peut se résumer ainsi « *Les grammaires d'enseignement, entendant par là les pratiques pédagogiques proposées aux apprenants (enseignement implicite ou explicite de la grammaire, type d'activités et d'exercices, etc.), le métalangage utilisé, les descriptions particulières, et l'image de la langue et de la grammaire que l'enseignant transmet – parfois à son insu - : plus ou moins normative, plus ou moins communicative.* » (Boyer et al, 1989 : 214).

2.2.2.1. Présentation explicitée de la grammaire

Actuellement, les didacticiens tendent et réfléchissent sur l'adoption d'une grammaire de savoir-faire plutôt qu'une grammaire de savoir ou de référence absolue. Cependant, nous sommes d'accord avec le recours occasionnel à la fonction métalinguistique, si elle participe, pour certains apprenants, à la résolution des certains problèmes et au développement de l'apprentissage. La grammaire traditionnelle en ligne que l'on retrouve souvent, met l'accent sur l'explication des règles. Cette présentation explicitée de la grammaire est définie ainsi :

« *La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par l'élèves* » (Galisson et Coste, 1976 : 206), c'est-à-dire que l'enseignement de la grammaire passe par l'explicitation

des règles (même) au détriment des exercices. Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière de la langue visée, description qui est explicitée par le professeur et ensuite par les étudiants, en ayant recours souvent à la terminologie du modèle métalinguistique qui la construit.

A notre avis, cette présentation ne peut s'avérer intéressante que dans deux cas : lorsqu'elle vient en aide à l'apprenant en difficulté lors de l'exécution des exercices (il s'agit d'un besoin), cette méthode de soutien est présente sur certains outils d'apprentissage électronique de grammaire, - ou qu'elle contribue au renforcement, en cas de défaillance, des compétences.

A ce propos Vigner (nd : 3) note que « *la grammaire explicite a pour fonction de consolider les pratique quand le savoir-faire intuitif se révèle défaillant. Outil d'autocorrection. En même temps outil d'accès à la forme écrite de la langue*. ». A cela on pourrait ajouter son rôle dans le perfectionnement des compétences chez l'apprenant de niveau avancé.

2.2.2.2. Activités métalinguistiques

Le choix occasionnel de faire intervenir la métalinguistique dans l'apprentissage de la nouvelle langue nous paraît nécessaire, car la métalinguistique de la langue d'origine est toujours présent dans l'esprit de l'apprenant et influence en effet la nouvelle construction grammaticale de la langue cible. C'est pourquoi l'intervention des activités métalinguistiques pour corriger ou modifier cette influence est pertinente : « *l'apprenant élaborera silencieusement des règles incertaines sur les éléments de la langue-cible qu'il apprend, parce qu'il cherchera à y retrouver les catégories grammaticales et les règles qu'il a apprises dans et sur sa langue de départ. Bref son "passé" métalinguistique et grammaticale est constamment sollicité par son apprentissage et produit des interférences dans l'intériorisation de la grammaire étrangère.* » (Besse et Porquier, 1991 : 110). Nous faisons référence encore sur une réflexion énoncée par Bourguignon/Candelier (1988 : 21) : « *apprendre, c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce que l'on perçoit du nouveau, afin soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit*

d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau. » (Köhling et al, 1989 : 120).

En résumé, nous pensons que le recours aux activités métalinguistiques est nécessaire dans la mesure où celles-ci participent à la résolution de certains problèmes chez l'apprenant et l'aident dans son apprentissage. Ce qui a été clairement énoncé par Cuq : *« l'activité métalinguistique est très importante en situation d'apprentissage guidé. L'utilisation d'un métalangage grammatical, si elle est conçue comme un moyen de faciliter l'apprentissage et non comme objectif d'apprentissage reste donc sans doute un outil de première force en classe de langue. »* (1996 : 104).

2.2.2.3. Métalangage grammatical

En grammaire, le métalangage se donne pour mission de décrire la langue de façon théorique afin de repérer les régularités et de procéder à des classifications qui vont aider l'apprenant à l'intériorisation d'un système inconnu, système qu'il va utiliser pour communiquer. C'est évidemment la partie grammaticale de la langue qui est concernée. Ce point est important car parler sur une langue de façon plus ou moins technique requiert un minimum de connaissances théoriques. En effet, ce n'est pas si simple car chaque langue possède une logique interne qui la différencie des autres. Pour des langues distantes du français, comme l'arabe, les descriptions métalinguistiques deviennent parfois complexes parce que l'apprenant les compare chaque fois avec celles de sa langue maternelle dont la syntaxe est encore très prégnante dans son esprit. Dans ces conditions, chaque terme employé par le professeur pour expliquer la langue devient pour l'apprenant une difficulté supplémentaire s'ajoutant au code linguistique qu'il est en train d'apprendre. Certains apprenants n'ont aucune connaissance du métalangage, même appliqué à leur langue maternelle ; ils ont donc des difficultés à comprendre et à assimiler un enseignement « trop » métalinguistique du français langue étrangère. La question de l'utilisation métalinguistique en classe et dans les manuels a déjà fait l'objet de discussions, mais aucune réponse ne parvient à proposer de solution satisfaisante et réellement efficace pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette question du métalangage reste importante. C'est pourquoi il convient, d'après nous, d'éviter la surabondance du métalangage qui donne lieu à des difficultés sérieuses et ne facilite

certainement pas l'apprentissage ; il convient de le lier seulement à la situation et aux besoins de l'apprenant qui, au cours de son apprentissage dans la classe de langue, y a constamment recours pour s'expliquer logiquement les règles qu'il rencontre. La nécessité ou la demande des éléments métalinguistiques est donc toujours présente. Beaucoup de concepteurs de projets sur l'apprentissage électronique de la grammaire la prennent en considération, par exemple parmi les objectifs finaux de « ALFAGRAM », Besmet et al précisent que ce projet « *vise également à renforcer les liens entre le savoir sur la langue et le savoir-faire dans la langue en établissant une corrélation étroite entre description et pratique, en présentant le savoir comme un savoir à construire et à développer et non comme un savoir à transférer, et le savoir-faire, la maîtrise de langue non comme une pratique irréfléchie, mais comme une pratique nourrie de réflexion.* » (2001 : 98).

Ainsi, à la lumière de cette nécessité métalinguistique dans l'acquisition des règles grammaticales, nous avons cherché sur Internet des outils de grammaire qui intègrent des éléments métalinguistiques dans l'enseignement moderne. Synapse[68], éditeur du correcteur grammatical et orthographique, propose ainsi un de ces outils d'apprentissage électronique de grammaire.

Ce projet présente une grammaire de connaissance ou de référence, c'est-à-dire basée sur des activités d'explicitations qui impliqueront obligatoirement une formulation métalinguistique. De plus, il met à la disposition des utilisateurs un MDR intégré permettant d'aller directement vers le terme recherché (sa définition, sa nature et sa fonction). Pour avoir des connaissances sur le « déterminant », par exemple, nous allons utiliser cette rubrique de recherche et suivre un peu le parcours disponible sur cette page de grammaire (cf. figure 41).

[68] http://www.synapse-fr.com/grammaire/grammaire_francaise.htm, consulté en septembre 2008.

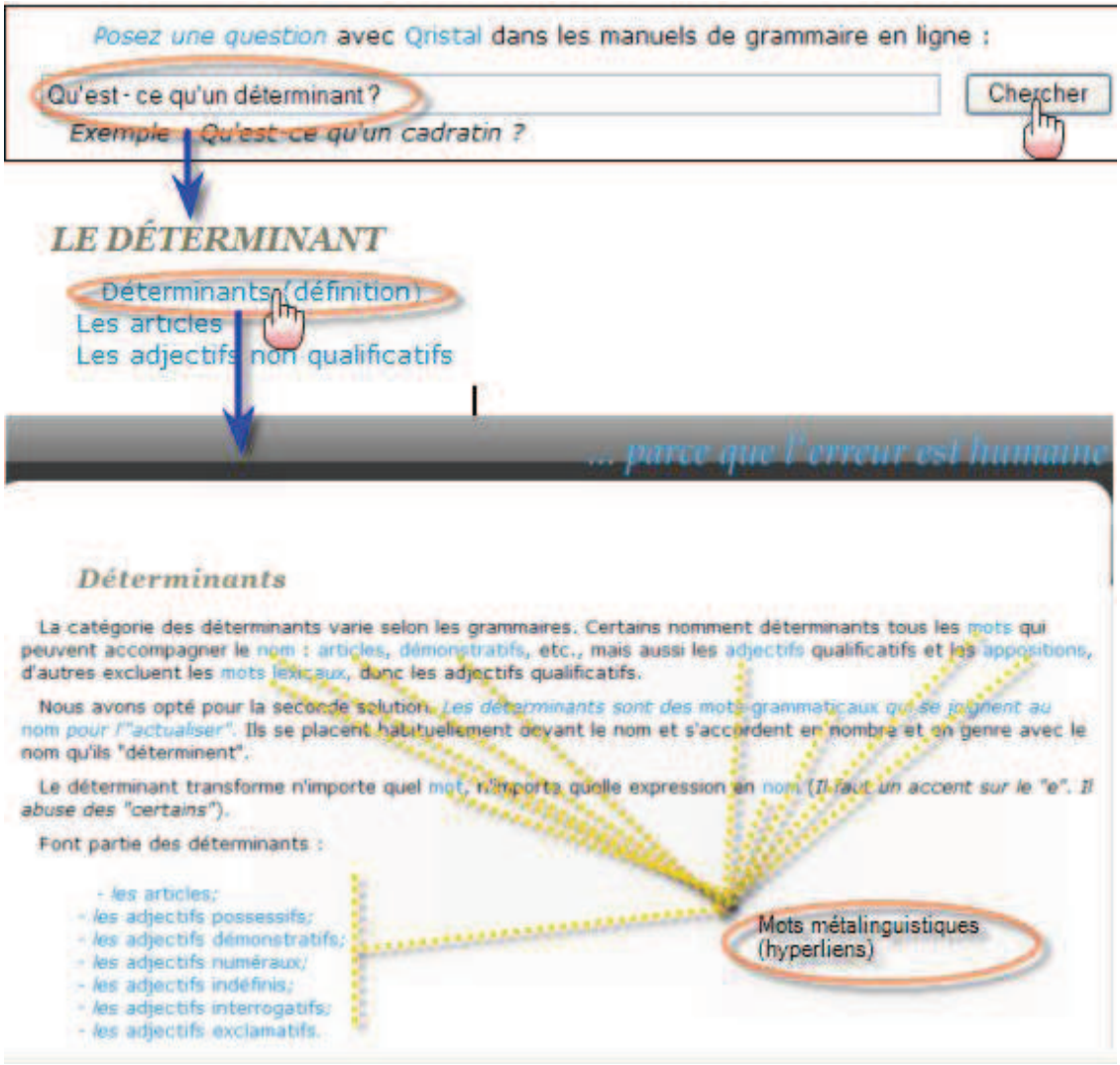


Figure 41 : la présence des éléments métalinguistiques sur un manuel de grammaire en ligne (copie écran, septembre 2008).

Il est remarquable que les éléments linguistiques soient fortement présents sur cet outil d'apprentissage électronique de grammaire française qui ne représente qu'un seul champ de savoirs ; même dans la définition présentée, on peut trouver des termes renvoyant à des catégories grammaticales tels que (nom, article, démonstratifs, adjectif qualificatifs, apposition, etc.). Tous les mots avec hyperliens appartiennent au domaine métalinguistique plus ou moins spécialisé et permettent techniquement l'accès à d'autres pages d'explications. L'utilisateur peut donc avoir encore la possibilité d'accéder à tous les genres du déterminant avec d'autres pages plus

détaillées qui l'amèneront vers d'autres termes susceptibles, « par un clic », d'être définis et expliqués.

Cuq indique que l'explication d'un terme ou d'une démarche inconnue relève de l'activité métalinguistique et suppose l'emploi de termes métalinguistiques ; ces termes peuvent appartenir au langage courant ou spécialisé. Par ailleurs, il précise que « *la décision d'emploi d'une terminologie spécialisée (grammaticale) relève d'un choix méthodologique* » (1996 : 72) et voit l'importance, si cette méthodologie a été choisie, d'utiliser un langage aussi compréhensible que possible par l'apprenant.

Certes la grammaire accessible sur support électronique en ligne, que nous venons de prendre pour exemple, se substitue à un manuel « papier » et choisit une terminologie scientifique, mais son objectif est d'aider l'apprenant concerné par ce type d'apprentissage à comprendre les structures syntaxiques et à lui permettre une navigation libre et facile afin de discerner le répertoire grammatical recherché à l'aide de mots orientés vers le métalinguistique.

Les termes métalinguistiques souhaités par l'apprenant constituent, d'après nous, un enrichissement de la connaissance de la langue. Or si cette opération métalinguistique s'impose aux étudiants avec, en plus, le problème de la terminologie des termes grammaticaux adoptés par telle ou telle grammaire, cette différence terminologique va détourner l'attention de l'étudiant vers les différents métalangages au détriment de la communication. Si nous prenons, à titre d'exemple, cette phrase « Lina achète une maison », maison peut être selon des grammaires différentes « un complément d'objet », « un complément de verbe » ou « un complément essentiel ». Aussi le terme de « conjonction de coordination » apparaît dans la grammaire de la phrase qui met le point sur les arguments syntaxiques, alors qu'il sera désigné comme « connecteur logique » dans la grammaire textuelle. Il en va exactement de même pour « parce que ».

Il faut donc éviter d'imposer à l'étudiant des termes trop spécifiques qui le noieraient dans différentes terminologies apparemment contradictoires. Il suffit de l'aider à comprendre la terminologie courante qui va avec l'approche adoptée dans l'enseignement/apprentissage de la langue cible. Nous pensons qu'Internet participe efficacement à la résolution de ce problème des différentes terminologies. L'apprenant qui se trouve bloqué sur un site de grammaire à cause de son utilisation terminologique très spécifique, se dirigera vers un autre site utilisant des termes moins

compliqués et plus courants. Cela dépend de sa capacité et sa curiosité vis-à-vis de la langue. Quant au manuel, il n'est pas facile d'en changer, surtout quand on est à l'étranger : le livre est coûteux et parfois introuvable, c'est le cas au Yémen (voir : chapitre deux : 1.1.1).

Bien entendu, nous ne pouvons pas parler du rôle du métalangage grammatical sans parler des exercices métalinguistiques et de leur place dans l'acquisition des langues étrangères.

2.2.2.4. Les exercices métalinguistiques en ligne

L'introduction d'exercices métalinguistiques, dans la classe de langue, correspond à un changement de pratiques de l'enseignement de la grammaire. Le retour inévitable à celle-ci ne s'est pas fait avec les mêmes habitudes qu'auparavant. Au lieu de donner directement les règles et de tourner autour de leurs constructions, nous jugeons préférable de faire réfléchir l'apprenant sur des points langagiers, adaptés à chaque niveau (grammaire conceptualisée, Coïniz. A,[69]). Un exercice se dégage nettement parmi d'autres : l'exercice de conceptualisation grammaticale. Vigner en donne la définition suivante « *Exercice qui donne à l'apprenant la liberté d'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il veut (...) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage. »* (1984 : 91).

Traditionnellement, l'explicitation des structures, ou plus généralement du fonctionnement de la langue, faisait partie des attributions de l'enseignant. L'apprenant, une fois situé au cœur de l'apprentissage y est devenu relativement actif, y compris pour des activités métalinguistiques. L'exercice de conceptualisation grammaticale justifie pleinement la présence de l'enseignant comme guide grammatical, afin d'éviter que l'apprenant ne tire des conclusions ou ne fasse des déductions erronées.

[69] Article (nd) disponible en ligne : http://difleur.ifrance.com/cours/ma%EEtrise/grammaire%20implicite%20et%20explicite%20en%20fle.doc, consulté en octobre 2008.

Certains didacticiens, dont Vigner, pensent que les exercices en général et l'exercice grammatical en particulier sont inhérents à tout apprenant de langue quelle que soit la méthode utilisée. Vigner écrit dans son article : « L'exercice en français langue étrangère », paru en 1982, « *L'exercice comme technique d'apprentissage traverse les modes et constitue une composante essentielle de toutes les méthodes des langues, quelles que soient, par ailleurs, leurs options linguistiques et métalinguistiques* ». La présence d'exercices métalinguistiques dans un site ou un manuel est nécessaire parce qu'ils aident les usagers/apprenants à approfondir les notions acquises par la répétition qui est la source de l'apprentissage. Aujourd'hui, l'application des technologies au domaine de l'enseignement des langues démultiplie les possibilités d'apprentissage.

2.2.2.5. Présentation implicitée de la grammaire

Quant à la grammaire implicite, il s'agit en fait d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer en quelque sorte au cœur des pratiques de la langue, dans des contextes divers écrits et oraux. « *la grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle.* » (Idem : 254). Le fonctionnement linguistique se fait de manière à aider les apprenants à se concentrer sur la compréhension mutuelle et sur la maîtrise d'un code partagé.

Cette présentation revient à la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) où l'apprentissage de la grammaire se fait de manière inductive et implicite en se basant essentiellement sur des dialogues et des exercices de réemploi. Comme l'explique Gülmez (1993 : 50) : « *Conformément à l'esprit structuro-global, la parole est présentée en situations dialoguées et stimulées visuellement. Ce mode de présentation doit permettre l'apprentissage global du contenu grammatical. L'aspect structurant de cet apprentissage apparaît à travers les exercices de réemploi : les répliques du dialogue sont répétées restructurées par des réemplois dans des situations différentes ou dans contextes nouveaux ».*

Ainsi pour valoriser le rôle des activités et des exercices dans cette approche, Vigner indique qu'« *aborder la grammaire d'une langue de façon implicite signifie que l'on va s'efforcer de systématiser l'usage d'une forme, de créer des automatismes*

langagiers, par le moyen d'activités, d'exercices qui excluent toute référence à un quelconque métalangage ou commentaire grammatical. L'exercice structural répondait ainsi (du moins ses concepteurs le pensaient-ils) à cette exigence. » (nd : 3).

Dans cette optique, malgré la forte présence des sites de grammaire explicitée sur Internet, celui-ci offre aussi différentes manières d'enseigner/apprendre la grammaire implicite et de stimuler, chez l'apprenant, l'intuition de la règle afin de créer petit à petit une autonomie langagière. C'est ce qui est présenté sur les sites d'activités et d'exercices grammaticaux conduisant l'apprenant à l'automatisation langagière.

2.2.3. Grammaire d'apprentissage

La grammaire d'apprentissage est la grammaire interne de l'apprenant, autrement dit sa connaissance grammaticale à un stade donné d'apprentissage, ou comme l'ont dit Besse et Porquier (1991), la connaissance effective des apprenants, à un stade quelconque, peut s'appeler grammaire d'apprentissage. Elle est modifiable et donc évolutive, avec l'aide de l'enseignant, c'est un travail individuel basé sur la lecture et aussi la communication avec les membres de la communauté de la langue cible. Cette grammaire se manifeste, différemment d'un apprenant à un autre, dans les productions orales ou écrites où on peut repérer certaines expressions correctes ou erronées. L'intérêt que les apprenants portent au fonctionnement de la langue cible, ainsi que les erreurs qu'ils commettent à l'écrit ou à l'oral sont révélateurs de cette grammaire (ou grammaire de l'interlangue de l'apprenant).

Plusieurs facteurs peuvent participer à la constitution de la grammaire de l'apprenant : la conscience qu'il a de la nouvelle langue, ses pratiques linguistiques, en et hors de la classe, avec en arrière-plan l'influence importante de la langue maternelle. Il nous paraît donc nécessaire d'aborder rapidement les variables psycholinguistiques influant sur la construction de la grammaire d'apprentissage. Pour illustrer ensuite cette question, il nous faut étudier l'apparition des erreurs chez les apprenants arabophones, particulièrement yéménites, due à l'interférence de la langue arabe car « *les notions de grammaire pédagogique et de grammaire d'apprentissage prennent en compte l'influence de la langue maternelle et l'apparition d'erreurs, grammaticales ou autres, dans toute situation d'enseignement/apprentissage.* »

(Besse et Porquier, 1991 : 200). Nous ferons ensuite la part de la pédagogie de l'erreur, qui va du repérage des erreurs à leur traitement.

2.2.3.1. Paramètres psycholinguistiques de l'apprentissage grammatical

La grammaire d'apprentissage se construit non seulement avec le recours à la langue première qui concerne la quasi totalité des apprenants, mais aussi à des paramètres psycholinguistiques propres à chacun d'eux. Ces facteurs psychologiques ont une influence durable sur l'apprentissage en général, sur la communication, la façon de vivre avec l'autrui. Ils sont évoqués séparément au premier chapitre. Ce sont les compétences générales de l'individu qui font partie da la perspective actionnelle : la façon de faire, d'apprendre, d'agir, de se comporter pour réaliser des actions langagières et sociales. Ainsi, les facteurs psychologiques liés également aux stratégies d'utilisation des moyens susceptibles de faciliter un parcours d'apprentissage, au style cognitif suivi (aidant ou non à la structuration et au développement de la langue cible). A ceci s'ajoutent peut-être les facteurs de volonté pour apprendre une telle langue, et ceux de motivation pour la progression de cet apprentissage (voir : chapitre deux : 1.1.3.1.).

Puisque nous avons déjà parlé séparément des éléments qui influencent positivement ou négativement l'apprentissage de la grammaire et de la langue apprise en général, nous nous sommes seulement contenté d'y faire allusions ici afin d'éviter la répétition de ce qui a été déjà dit. Nous avons voulu seulement, sans en faire un modèles d'analyse pour ne pas dépasser les limites de notre recherche, revenir à leur origine et montrer l'impact de leurs dimensions psycholinguistiques sur la construction de la grammaire d'apprentissage, dont proviennet certaines erreurs grammaticales difficiles à interpréter.

2.2.3.2. Pédagogie de l'erreur

Contrairement à la « faute » à l'origine associée au péché et à la culpabilité, Larruy (2003) note à ce propos que le terme d'erreur est culturellement moins marqué, plus neutre, et qu'il bénéficie d'une plus grande faveur de la part des

pédagogues contemporains qui, à juste titre, souhaitent reconsidérer son rôle et son statut dans l'apprentissage.

Nous pensons qu'il vaut mieux commencer par élaborer une réflexion sur l'erreur et expliquer en quoi consiste la pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage de la grammaire. Commettre des erreurs représente en pédagogie le premier pas vers la recherche de la solution. Ainsi l'anticipation d'éventuelles erreurs contribue d'une part à la mise en place des aides à disposition des apprenants et d'autre part à l'efficacité pédagogique d'intervention afin qu'ils effectuent le moins d'erreurs possibles.

Vigner indique que l'enseignant de français (francophone natif) se fonde sur les catégories organisatrices de la grammaire française traditionnelle et ne perçoit pas toujours la nature des difficultés rencontrées par les apprenants non natifs. Nous pensons aussi que la plupart des enseignants natifs suivent une formation, avant de se lancer dans l'enseignement, qui va déterminer sa méthodologie du travail, cette formation s'articule actuellement autour de l'approche communicative. Cette approche, comme l'indique Vigner quelques lignes avant, dans la partie : « *le rapport entre les langues »* paru sur le site[70] « accreteil » essaie de présenter la langue cible dans sa spécificité linguistique et culturelle en évitant son rapport avec la langue maternelle de l'apprenant : « *certaines familles méthodologiques tentent de faire disparaître tout risque de contamination (approches behavioristes, approches de types SGAV), d'autres l'assument (méthodologies de type grammaire-tradition, pédagogie de l'erreur, interlangue) »,*(p : 5).

Certes la langue française a ses spécificités qui la diffèrent même des langues proches (espagnole, italien, etc.) et la diffèrent encore davantage des langues éloignées comme l'arabe par exemple, mais cela n'exclut pas l'existence de similitude, qui pourrait être positive dans l'apprentissage. Quoi qu'on fasse pour éviter l'intervention de la langue d'origine dans l'enseignement, on ne peut absolument pas éviter son impact dans le processus d'apprentissage d'une LE : « *On n'apprend en effet une nouvelle langue que par rapport à sa langue d'origine ou de*

[70] » http://www.ac-creteil.fr/casnav/univautomne/confgv.pdf, consulté en octobre 2008.

référence. Savoir se situer par rapport aux problèmes de l'interférence (jugée le plus souvent négativement). » (idem). De là, la connaissance de la langue de l'apprenant contribue à l'identification des erreurs qu'il commet et ensuite à leur remédiation, car un apprenant arabophone ne sera pas confronté aux mêmes difficultés dans son approche du français qu'un apprenant anglophone ou hispanophone. Il s'agit d'une remédiation ciblée et basée sur le gain de temps en s'attaquant directement au problème (ex : parcours libre qui distingue en effet la grammaire en ligne) ou en consacrant plus d'exercices ou plus de temps pour un élément grammatical qu'un autre, cela concerne les sites destinés à un public précis.

Pour la nouvelle pédagogie, l'erreur ne remet pas en cause l'intelligence de l'apprenant, mais représente plutôt le cheminement mental qui l'a conduit à la produire. Elle révèle donc les obstacles à surmonter. L'apprenant possède un système intériorisé en sa langue maternelle qui bloque l'assimilation et l'acquisition des nouvelles règles. De là vient la nécessité d'adapter une pédagogie convenable en vue de déjouer les représentations fautives de l'apprenant à l'aide de l'enseignant qui est là non pour « chasser » les erreurs mais pour éviter leur réapparition dans les productions orale et écrite.

Pour assurer le travail de correction à long terme, l'enseignant passe par trois étapes :

- repérage des erreurs récurrentes ;
- identification de leur nature ;
- traitement des erreurs.

2.2.3.1.1. Repérage des erreurs récurrentes

En ce qui concerne le repérage d'erreurs récurrentes, l'enseignant doit les distinguer des erreurs occasionnelles, commises d'habitude par l'apprenant dans un moment de stress, de fatigue ou d'étourderie, le plus souvent pouvant être corrigées par l'apprenant lui-même. Avec un peu d'attention, l'apprenant est apte à se corriger, c'est pourquoi on les appelle aussi des erreurs de performance. Il arrive qu'un apprenant prononce ou écrive une expression erronée dont l'erreur sera automatiquement corrigée par lui, immédiatement ou dans un autre contexte.

Les erreurs systématiques sont aussi dénommées erreurs de compétence. Il s'agit des erreurs qui persistent et se révèlent d'une façon récurrente dans la production de l'apprenant qui est très souvent incapable de se corriger. Cette difficulté est due soit à une interférence syntaxique (nous reviendrons en détail à l'aide de l'analyse du premier corpus filmé, au chapitre suivant), soit à une capacité linguistique insuffisante. Ce qui est surprenant, c'est que l'apprenant possède quand même une règle intériorisée qui le pousse à commettre cette erreur et qu'il est capable d'expliquer. Dans la plupart des cas, c'est la langue maternelle qui est sous-jacente à ce raisonnement. Nous allons tenter de mieux l'illustrer à travers quelques exemples tirés de notre corpus, concernant les problèmes de détermination et de prépositions chez les apprenants arabophones yéménites :

1- Exemples pour le problème de la détermination :

Tableau 3: a)Utilisation d'un déterminant masculin à la place du féminin

intervenant	ligne	mot incorrect		correction
M	49	un cage		une cage
Z	499	le science	au lieu de dire	la science
M	390	le premier chose		la première chose

Tableau 4 : b) Utilisation d'un déterminant féminin à la place du masculin.

intervenant	ligne	mot incorrect		correction
Z	96 et 161	la dialecte		le dialecte
	253, 264, 307(2),	la geste		le geste
Z	329,338,340,402(3),			
	391		au lieu de dire	
M	299	cette moyen		ce moyen

2- Exemples pour le problème des prépositions

Tableau 5 : a) Omission de préposition.

Intervenant	ligne	Expression erronée		Correction
Z	23,507, 515,519	Dieu a appris Adam		- Dieu a appris à Adam
H	493	Ils ont hérité cette langue	au lieu de dire	- ils ont hérité de cette langue
Z	533	Tu crois la religion		- tu crois à la religion
M	550	Tu crois Jésus		- tu crois en Jésus

Tableau 6 : b) Substitution erronée de la préposition.

Intervenant	ligne	Expression erronée		Correction
Z	4	Je suis tout à fait d'accord de ça		- Je suis tout à fait d'accord avec ça
Z	87	Je réponds de ce que	au lieu de dire	- je réponds à ce que
A	321	Ils n'ont pas le pouvoir à parler		- ils n'ont pas le pouvoir de parler

2.2.3.1.2. Identification de la nature des erreurs

Quand on met en place un enseignement grammatical, une des tâches de l'enseignant est de veiller à recenser les types d'erreurs commises par chacun de ses étudiants et à en comprendre la nature. La catégorisation et l'identification des erreurs contribuent facilement et rapidement à leur remédiation. En fonction d'un bon diagnostic de l'erreur, l'enseignant peut décider de suivre tel ou tel moyen de correction, par exemple d'établir un itinéraire permettant un travail individuel au moyen de différents systèmes autocorrectifs présentés par des sites/pages de grammaire surtout lorsqu'il s'agit d'une erreur due, comme nous l'avons mentionné plus haut, à une méconnaissance des règles de grammaire, à un moment d'étourderie, inattention, paresse ou à un manque d'intérêt. Ainsi il peut réaliser des grilles d'analyse permettant aux apprenants, dans un travail collectif, de se rendre compte de leurs erreurs majoritairement dues à l'interférence grammaticale de leur langue d'origine sur la langue cible.

Pour bien identifier la nature de ce type d'erreurs qui sont de vrais obstacles à la progression de l'apprenant, l'enseignant doit avoir une connaissance suffisante dans la langue maternelle du premier. En revenant sur les exemples d'erreurs dues aux interférences syntaxiques cités ci-dessus, nous allons donner dans le tableau ci-dessous quelques pistes pour expliciter leur nature.

Type d'erreur	Sa nature
Exemple 1, a) Utilisation d'un déterminant masculin à la place du féminin.	En arabe, les mots donnés en exemple sont des mots masculins, c'est pourquoi l'apprenant leur met un article masculin au lieu du féminin.
Exemple 1. b) Utilisation d'un déterminant féminin à la place du masculin.	Ce sont des mots féminins en arabe
Exemple 2. a) Omission de préposition	En arabe, les verbes utilisés par l'intervenant ne sont pas suivis d'une proposition (seront donc suivis d'un complément d'objet direct).
Exemple 2. b) Substitution erronée de la préposition	L'apprenant utilise la construction prépositionnelle arabe comme « répondre de » au lieu de « répondre à »

Tableau 7 : la nature des erreurs syntaxiques faites par des apprenants Yéménites.

D'autres erreurs proviennent de généralisation, ou d'analogie. On entend à titre d'exemple, des apprenants étrangers débutants, quelle que soit leur langue d'origine, dire voire écrire « qu'est-ce que vous ***faisez*** ce soir ? ». Il s'agit tout simplement d'une tentative intelligente de généralisation des règles qu'ils construisent à partir d'un raisonnement empirique personnel fondé sur des constantes tirées d'un corpus limité de conjugaison. Or, ce type d'erreur ou construction sera facilement corrigeable ou modifiable au fur et à mesure de leur progression, parfois même sans intervention de l'enseignant.

2.2.3.1.3. Traitement des erreurs

Avant tout, il faut savoir que l'erreur est inévitable, nous la concevons comme un processus naturel de l'apprentissage. La nouvelle méthodologie et la nouvelle pédagogie de l'erreur entraînent une vision différente de ce qu'est la production erronée de l'apprenant. Il ne faudrait pas considérer l'apprenant comme quelqu'un de coupable alors que les productions erronées ne sont que la conséquence logique des difficultés et des conditions d'enseignement/ apprentissage scolaires. Ce

qui nous intéresse, ce sont les erreurs systématiques, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, car elles sont le miroir où se reflète la connaissance que l'apprenant a de la langue cible. Celui-ci utilise un système de règles (grammaire de l'apprenant ou grammaire intériorisée) qui n'est pas encore identique à celui de la langue étrangère, mais qui tendra à s'en approcher de plus en plus au cours de l'apprentissage. Corder (1967 : 13) précise que

« *Les erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il en entreprend une analyse, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin, (et c'est là, en un sens le plus important) elles sont indispensable à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend* ».

Depuis l'intégration des TIC dans la didactique des langues, l'ordinateur et Internet fournissent des possibilités de correction compétitives et rentables permettant à l'apprenant d'agir vite, en passant sans attendre de la phase de correction à celle de remédiation. Nous en parlerons davantage à la fin du chapitre trois dans la partie « remédiations envisageables ». Dans cette phase corrective, l'ordinateur est plus « patient » que l'enseignant dans la répétition des exercices, jusqu'à ce que l'élève les ait bien assimilés. De plus, il dédramatise la situation d'apprentissage en attribuant un statut différent à l'erreur (qui n'est plus stigmatisante) et aide aussi son utilisateur à se satisfaire en fonction de ses besoins et à se donner suffisamment du temps pour s'entraîner sur un point grammatical précis. Pour cet entraînement dans la classe, l'enseignement de la grammaire doit se préoccuper attentivement : du traitement et de l'utilisation des erreurs ; de la découverte des points grammaticaux par les apprenants eux-mêmes ; l'appropriation de ces points grammaticaux ; du réemploi en situation réelle ou virtuelle. Autrement dit, avec un apprentissage actif et assumé par l'apprenant.

Le traitement et l'utilisation des erreurs constituent une part importante de l'acquisition d'une langue étrangère. Les erreurs syntaxiques reflètent positivement la conceptualisation d'une structure nouvelle qui se heurte à celle de la langue

maternelle de l'apprenant. Il faut profiter de cette rencontre pour installer la nouvelle forme de la langue cible. Cette forme sera fixée par des exercices d'appropriation.

Dans la classe, on remarque deux possibilités pour le traitement des erreurs, soit l'enseignant interrompt l'étudiant pour lui corriger « immédiatement » une phrase mal dite ou mal formée, en lui coupant sans doute le fil communicatif[71], soit il le laisse finir et ouvre un « débat » autour des erreurs commises, auquel tous les étudiants peuvent participer. Cette participation leur permet de découvrir eux-mêmes leurs erreurs et d'en retrouver par la suite les règles grammaticales. De plus, si une même erreur est commise systématiquement par un grand nombre d'étudiants, cela conduit l'enseignant, s'il connaît leur langue d'origine, à la découverte de la nature de ces erreurs[72]. Il faut signaler que l'identification des erreurs n'est pas suffisante et que leur traitement est nécessaire, autrement la production erronée peut aussi, pour ne pas jeter toute la responsabilité sur le dos des étudiants, remettre en cause l'enseignant dans sa double fonction de transmission de savoirs et/ ou dans la communication avec ces derniers.

Le traitement des erreurs est susceptible d'être accompagné au fur et à mesure d'une remédiation de type socioculturel. Par exemple, un énoncé correct peut être inacceptable en fonction du statut de l'interlocuteur et du registre de langue approprié comme l'utilisation du « tu » à la place de « vous ».

En résumé, la remédiation de type socioculturel permet l'intégration grammaticale en situation tout en favorisant autant que possible l'autocorrection et la pratique de correction collective dans une ambiance communicative.

Nous avons vu comment le traitement des erreurs dépend essentiellement ou en grande partie, dans la classe, de l'enseignant. Dans le premier cas, l'apprenant se trouve dans une situation culpabilisante et décourageante. Dans le deuxième, la situation est plus favorable à l'intégration grammaticale et communicative.

Par contre, si nous introduisons l'utilisation d'Internet comme outil d'aide aux exercices d'entraînement, le problème généré par l'intervention inadéquate du professeur sera éliminé ou prendra moins d'importance. Internet va permettre à

[71] En conséquence, ce dernier portera plus d'attention aux structures grammaticales qu'à la communication elle-même. De plus, cette intervention met l'apprenant mal à l'aise et le prive également de l'occasion de se corriger lui-même

[72] Il arrive que des apprenants appartenant à la même communauté linguistique se mettent d'accord sur une expression erronée, qu'ils estiment logique du fait de l'influence de leur langue maternelle.

l'utilisateur/apprenant de faire beaucoup d'exercices et de découvrir lui-même ses erreurs d'une façon ludique. Pour y remédier, il va essayer de se corriger et de conceptualiser par la suite la nouvelle règle par le biais de multiples exercices offerts par l'outil informatique. Ce type d'autonomie ou de semi-autonomie lui donne confiance, car se corriger par soi-même est différent d'être corrigé par quelqu'un d'autre, à moins que ce recours ne soit la dernière solution. Il apprend, dans ce cas, à apprendre, à être responsable et sûr de lui, alors que celui dont le professeur corrige les erreurs sans le faire participer, se sent souvent hésitant et incapable de juger la qualité de son travail. En ce qui concerne le deuxième cas, nous n'avons pas de reproches à formuler sur la correction collective dans une ambiance communicative, car elle n'est pas culpabilisante. L'ordinateur y ajoute de surcroit la correction individuelle, en réponse aussi bien aux besoins du groupe qu'à ceux de l'individu.

Voici une liste de formats de site, fournissant une correction rapide :

- http://clicnet.swarthmore.edu/fle.html#anchor.grammaire[73]
- http://grammaire.reverso.net[74]
-http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/grammaire.htm#activités[75]
- http://fis.ucalgary.ca/elohka/exercices.htm[76] (consultés en octobre 2008).

Les grammaires en ligne, susceptibles également d'être rassemblées sur un « portail » spécialisé dans cette discipline pour faciliter sa recherche, proposent un grand choix d'exercices correspondant à telle ou telle structure grammaticale de sorte que l'apprenant peut en tirer profit en fonction de sa capacité personnelle, à comprendre. Il en va de même pour la répétition d'une règle, la classe ne peut assumer une répétition satisfaisante pour tout le monde, alors qu'avec l'ordinateur, il est possible qu'un entraînement sur un élément grammatical s'effectue autant de fois que l'apprenant en a besoin.

Il nous reste à réemployer ces points grammaticaux dans une situation communicative, car, comme nous l'avons dit, il ne suffit pas de connaître l'ensemble

[73] Cette page portail, par exemple, donne accès à un certain nombre de sites/pages de grammaire
[74] Voilà un site de grammaire présentant les parties du discours (grammaire traditionnelle)
[75] C'est une page de grammaire hébergé dans un site principal du français
[76] c'est une page d'exercices

des règles d'une langue pour produire des énoncés acceptables. Il faut également que les productions soient en relation avec l'usage linguistique et culturel pratiqué par le plus grand nombre de locuteurs de cette langue. Dans ce cadre, la classe crée, s'il y a un enseignant qu'on appelle « animateur ou organisateur », des échanges communicatifs entre celui-ci et les apprenants d'une part et ces derniers entre eux d'autre part.

De plus, nous sommes attaché au développement de la prise de conscience des apprenants face à l'erreur. L'identification de l'erreur par un travail conscient, visant à la compréhension des règles indispensables à la construction correcte des formes grammaticales permettrait le traitement suivi d'une modification des structures mnésiques. Enfin le traitement des erreurs devrait assurer pour les apprenants des progrès grammaticaux au niveau du savoir et des savoir-faire : seuls ceux qui travaillent activement, aussi bien pour chercher leurs erreurs que pour comprendre leurs lacunes, peuvent progresser.

CHAPITRE III :

ANALYSE DES ERREURS D'INTERFÉRENCES GRAMMATICALES : PROBLÈMES ET REMÉDIATION ENVISAGEABLE SUR INTERNET

L'apparition des erreurs est une étape déterminante dans le processus d'apprentissage, et leur rôle dans l'acquisition d'une langue étrangère a souvent été étudié par des chercheurs et enseignants de langue. Ils ont découvert que plus il y a d'éléments problématiques en langue cible, plus les apprenants font d'erreurs dans leur production écrite et/ou orale.

En didactique actuelle, le fait de commettre des erreurs est considéré comme une phase inévitable et même comme un élément nécessaire de l'apprentissage : *« On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre* » Porquier (1977 : 28).

Comme nous l'avons expliqué à la fin du chapitre précédent, l'identification et l'analyse des erreurs constituent les premiers pas vers une remédiation efficace. Il convient, avant tout, de faire la distinction entre les erreurs de compétence, et les fautes ou lapsus faisant partie de la performance. Les fautes et les lapsus sont, en bref, des formes erronées pouvant être commises par des natifs, alors que les erreurs concernent plutôt les apprenants étrangers. C'est pourquoi nous nous intéressons aux erreurs produites par l'interférence, c'est-à-dire le transfert négatif de la langue maternelle, à laquelle d'autres langues apprises auparavant pourraient être ajoutées, sur la langue cible. Nous tenons pourtant à souligner que le transfert pourrait aussi, dans certaines constructions, être positif. Par exemple, pour les arabophones yéménites, la place et l'accord de l'adjectif en français, contrairement à l'anglais, sont identiques à leur langue d'origine. Malheureusement, cette convergence exceptionnelle peut renforcer chez des étudiants l'idée que tous les transferts grammaticaux sont possibles, au point que certains se réfèrent, avec conviction, aux structures de la langue maternelle et s'étonnent de la différence qui peut exister entre les deux systèmes. C'est pour cela que nous allons essayer d'expliquer dans ce chapitre les difficultés linguistiques et les problèmes de transformation des structures grammaticales rencontrés par des locuteurs yéménites, à l'aide d'un corpus d'enregistrement audiovisuel, et d'envisager de possibles remédiations à l'aide des TIC.

1. Difficultés grammaticales chez les apprenants arabophones

En prenant comme appui l'idée de Lado (1957) que les habitudes de la langue maternelle sont transférables et influencent la production de l'apprenant dans la langue apprise, nous constatons que si les ressemblances entre les deux codes facilitent l'apprentissage d'une part (transfert positif), par contre leurs divergences représentent une (des) source(s) de difficultés (interférence) ; pour surmonter ces difficultés, l'apprenant doit développer de nouvelles habitudes. Cette fois-ci du point de vue psychologique, Castellan et Engelhart expliquent que « *le transfert peut agir aussi bien dans le sens de facilitation de l'apprentissage : on parlera alors de transfert positif – qu'en augmentant la difficulté de l'apprentissage : on parlera alors de transfert négatif ou d'interférence.* » (1975 : 72).

Par ailleurs, certaines productions orales ou écrites mettent en question cette hypothèse en prouvant qu'un apprenant, malgré la ressemblance entre les deux langues, peut commettre des erreurs et en éviter, même s'il y a une divergence au niveau grammatical. Cela rapproche des idées soutenues, vers les années 70 et 80, par certains auteurs comme Porquier et Klein qui trouvent que la transférabilité n'est pas toujours applicable. Nous prenons pour cela l'exemple donné par Besse et Porquier (1991 : 184) : « Je vais la poste », forme rencontrée par les arabophones migrants, bien qu'en arabe le verbe « aller » est suivi par la préposition « à ». Un autre exemple tiré de notre expérience concernant le parallèle entre le passé composé et l'imparfait peut s'y ajouter : « J'ai regardé la télé quand mon père est venu ». De telles constructions peuvent survenir, toutefois cette forme de l'action au passé et sa situation soudaine ou durable existe en arabe, l'imparfait s'exprime en prenant l'auxiliaire /kan/.

Dans le premier cas, Besse et Porquier expliquent que la phrase se produit par analogie : « Je vais chez moi » ; d'après nous, il est aussi probable qu'elle le soit par interférence si le locuteur substitue habituellement dans sa parole le verbe « dâhâbâ » qui veut dire « aller » à un synonyme plus dialectal « راح = rah » qui n'est pas suivi, dans certains dialectes, par une préposition. Pour la seconde construction erronée concernant la concordance de temps au passé, l'apprenant souffrait d'une incapacité grammaticale ou d'une connaissance insuffisante. D'autres facteurs peuvent avoir un impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère, sans que cela ne

remette en cause l'influence inéluctable de la langue maternelle sur la seconde, et parfois l'inverse, que Cuq (2003) appelle « interférence de retour ». Les deux langues possèdent en effet une relation de frontière linguistique et culturelle qui se manifeste dans la production et les comportements de l'apprenant. Cette relation de dominante/dominée est modifiable et évolue au fur et à mesure de l'apprentissage et du développement des compétences communicatives.

Pour préciser encore l'influence de la langue d'origine dans l'apprentissage et l'acquisition de la langue cible, en l'occurrence l'arabe et le français, nous allons tenter d'expliquer rapidement les similitudes et les différences des deux systèmes au niveau grammatical.

1.1. Les deux systèmes grammaticaux arabe et français

Afin de comprendre et d'identifier les difficultés et les obstacles qui rendent difficiles l'apprentissage et l'acquisition du français langue étrangère par les apprenants arabophones, il nous semble indispensable de comparer rapidement les systèmes linguistiques français et arabe. Les différences et similitudes, dont les apprenants doivent être conscients au départ pour éviter au maximum de tomber dans l'interférence, ont une réalité indéniable. Ce qui nous étonne pourtant, c'est que les apprenants, même s'ils se rendent compte de l'existence de la différence langagière, ont du mal à accepter que l'autre se comporte différemment et utilise une langue qui fonctionne d'une façon aussi différente de la leur.

Pour étayer notre propos, nous vous proposons un aperçu rapide et concis pour démontrer les caractéristiques et les spécificités que possède l'arabe par rapport au français.

Au niveau de la morphologie, à l'opposé du français où le radical dépend du morphème de conjugaison[77], les mots en arabe sont en général dérivés à partir d'une racine de trois lettres (on peut trouver exceptionnellement une racine de deux ou

[77] En français les mots sont constitués de deux types de morphèmes : lexicaux (racines, mots du dictionnaire, autonomes, classes ouvertes) et grammaticaux (affixes, pas d'entrée dans le dictionnaire, pas d'apparition isolée, classes fermées
(voir : http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/enseignements/LF1/LFI-6.pdf) consulté en octobre 2008.

quatre lettres). Pour illustrer cette dérivation, nous prenons comme exemple le verbe « écrire » en arabe - كتب « kâtâbâ[78]»- on en obtient entre autres les mots suivants :

- Livre(s) → كتاب kîtâb (كتب kôtôb)
- Ecrivain(s) → كاتب kâtîb, كاتبه kâtîbâh (كتاب kôtâb)
- Ecrit(e) → مكتوب mâktôb (مكتوبه mâktôbah)
- Ecriture → كتابه kîtâabâh
- Bibliothèque → مكتبه mâktâbâh

Tout comme le français, l'arabe fait la distinction entre le masculin et le féminin et accorde l'adjectif, avec bien entendu les exceptions qui existent dans chaque langue. Les deux langues possèdent une marque du féminin à la fin du mot : « e » en français et « ه » = / h/ pour l'arabe. Cette similitude aide les apprenants arabes à s'approprier facilement la forme française. Or, la difficulté, pour eux, consiste à repérer le genre des mots, ils croient que le genre des mots est identique dans toutes les langues, dont la leur est la référence. Ils se demandent : comment sont-ils masculins ou féminins en français alors qu'ils ne le sont pas en arabe ? De cette question du genre provient, par exemple, le problème de l'accord du déterminant, de l'adjectif qui se manifeste clairement dans le corpus que nous analyserons ci-dessous. Nous tenons à ajouter avant de passer au système syntaxique que, contrairement au français, il existe, en arabe classique et moderne, le « duel », qui disparaît de plus en plus dans l'arabe dialectal.

En ce qui concerne le fonctionnement syntaxique, il y a également des différences mais aussi quelques similitudes. Nous pouvons citer, parmi les différences, la construction phrastique simple, complexe et longue. L'ordre des mots dans la phrase simple est ainsi : en arabe la phrase débute par le verbe : (verbe (V) + sujet (S) + complément d'objet (O) alors qu'en français, elle commence par le sujet : (S + V + O). Or, en arabe dialectal, les locuteurs adoptent dans leurs productions surtout orales une phrase qui ressemble à la construction française, c'est-à-dire (S + V + O) et ce, nous pensons, à l'instar de la phrase nominale[79] en arabe. Ainsi habitués et

[78] Les « â », «î » et « ô » représentent les voyelles brèves qui ne paraissent que dans l'écriture classique, c'est-à-dire que « kâtâbâ » ne contient en effet que trois lettres : « k », « t », et « b ».
[79] Elle s'appelle ainsi parce qu'elle commence par un nom et sans verbe qui est sous entendu dans cette construction. Alors qu'en dialecte on prend la forme nominale en ajoutant un verbe, ce qui fait que les

autorisés à la répétition des mots et l'utilisation répétée et allégée de certains mots de conjonctions de coordination comme le « et », les apprenants arabophones rencontrent des difficultés à faire des phrases complexes ou longues en français, dans lesquelles la répétition n'est pas recommandée. Il leur faut recourir à toutes sortes de pronoms, ce qui rend, pour eux, la construction difficile. On peut rajouter à cela la différence de la concordance des temps et de la construction prépositionnelle qui font aussi obstacle à l'acquisition de la langue étrangère. Nous allons voir ci-dessous, à l'aide du corpus sur l'interférence grammaticale, comment, dans certains cas, les apprenants yéménites omettent, ajoutent des prépositions ou substituent l'une à la place de l'autre, tout simplement parce qu'ils sont, en grande partie, influencés dans leurs productions par leur langue maternelle.

Cela n'empêche que les deux systèmes ont des points communs tels que la place de l'adjectif (nom + adjectif), l'accord de celui-ci en nombre et en genre avec le nom qui le précède, sans pourtant autant oublier que chaque règle a ses exceptions.

1.2. Les interférences grammaticales de la langue arabe sur le français

Les interférences grammaticales reflètent d'une part un système de déviance, mais d'autre part des essais stratégiques de restructurations de règles qu'elles suscitent et donc des caractères transitoires et évolutifs de l'apprentissage. « *La notion d'interférence est centrale dans l'analyse contrastive (Lado, Fries) qui se fixe pour objectif de prédire les zones d'interférences potentielles permettant de prévenir les fautes et d'y remédier.* » (Cuq, 2003 : 139). Elles agissent en effet sur différents domaines de la langue, dont la grammaire, qui nous intéresse spécialement dans cette recherche.

Il existe deux types d'interférences grammaticales : interférence unidirectionnelle sur laquelle nous avons mis l'accent, vu sa manifestation chez les apprenants des LE et interférence bidirectionnelle qui sera exclue de cette étude car elle apparaît surtout chez les bilingues. Pour l'interférence unidirectionnelle, elle peut être divisée en deux si nous adoptons la division de Cuq (2003) quant à l'interférence : Interférence de premier degré (calque), il s'agit d'une utilisation

---

locuteurs arabes tendent de plus en plus à produire une phrase verbale qui est en train de se transformer et de se rapprocher de la construction française.

directe des structures de la langue maternelle, comme par exemple un apprenant arabophone peut produire : « *regarde cette la maison* », « *elle cherche de son enfant* » ; Interférence de second degré (généralisation) tels que : « *vous faisez* », « *je suis marché* », etc.

Avant de passer aux analyses du corpus portant sur les interférences grammaticales que commettent les apprenants yéménites lors de leurs productions en français, nous estimons qu'elles existent chez presque tous les apprenants arabophones, surtout ceux de Moyen-Orient, elles concernent l'utilisation erronée des prépositions : un corpus tiré d'un site Internet nous servira d'exemple. Notons que certains se débrouillent mieux que d'autres au gré des entraînements et des stratégies différentes d'apprentissage.

Pour illustrer cette difficulté, nous aurons donc recours au petit corpus du site intitulé : « *L'Internet au service de l'enseignement du français aux arabophones*[80] », auquel nous avons emprunté une liste d'exemples d'interférence prépositionnelle. Nous y ajouterons quelques occurrences plus fréquentes ainsi que des signes de précision afin d'extraire l'état d'interférence dans lequel se trouve l'apprenant arabophone yéménite, et, ce parce que le degré d'interférence diffèrerait chez les arabophones, vu les différences dialectales. Le signe (*) indique le problème d'interférence chez l'apprenant yéménite, le (°) précise qu'il n'y en a pas et le (°*) indique que la construction se produit peut-être différemment.

[80] http://www.lb.refer.org/berry/ , consulté en octobre 2008. Elaboré par Anis Abou Ghannam, Bassam Baraké, Wafa Berry et Joseph Chraim, soutenu par l'Université libanaise (Faculté des lettres et des sciences humaines), ce cite s'adresse principalement aux formateurs et enseignants de français au Liban et au monde arabe.

Tableau 8: Omission de préposition en français et non en arabe

A[1]	F	Expression erronée	Equivalent en français
à	0	Il applaudit aux musiciens*	Il applaudit les musiciens
à	0	Il prie à Dieu*	Il prie Dieu
à	0	Viens au soir°* [2]	Viens le soir
pour	0	Il nage pour 10 minutes°	Il nage 10 minutes (ou bien
sur	0	Attaquer sur quelqu'un*	depuis)
de	0	Elle cherche de son enfant*	Attaquer quelqu'un
			Elle cherche son enfant

Tableau 9: Substitution erronée de préposition

A	F	Expression erronée	Equivalent en français
avec	à	Acheter avec un prix élevé°	Acheter à un prix élevé
après	dans	Il va partir après une heure*	Il va partir dans une heure
dans	à	Etre invité dans un anniversaire*	Etre invité à un anniversaire
dans	de	Se mêler dans les affaires*	Se mêler des affaires
de	à	Acheter de l'épicerie*	Acheter à l'épicerie
de	à	Demander de Saad*	Demander à Saad
de	à	Emprunter de Saad*	Emprunter à Saad
de	à	Préférer cela de tous les autres*	Préférer cela à tous les autres
de	avec	Karim s'est fâché de Tarek*	Karim s'est fâché avec Tarek
de	avec	Il se marie d'une française*	Il se marie avec une française
de	sur	Se renseigner de Soha*	Se renseigner au sujet de / sur Soha
de	par	Il sort de cette porte*	Il sort par cette porte
de	par	Il regarde de la fenêtre*	Il regarde par la fenêtre
pour	à	Ce livre est pour toi (°)	Ce livre est à toi
sur	à	Il ment sur ses parents*	Il ment à ses parents
sur	pour	Avoir peur sur quelqu'un*	Avoir peur pour quelqu'un
sur	dans	Il est sur l'avion*	Il est dans l'avion
sur	de	Parler sur le film*	Parler du film

Ce comparatif nous permet de montrer que les habitudes héritées et acquises de la grammaire en langue maternelle (arabe) ont une influence directe sur l'apprentissage de la langue cible (français) ; cette influence de la langue maternelle est identique chez les apprenants arabophones, malgré une différence logique dans leurs parlers. Nous pensons en effet que si l'on traite de l'interférence lexicale, par exemple, c'est l'influence dialectale qui laissera le plus de traces différentes.

2. Analyse du corpus d'interférences grammaticales

2.1. Récapitulatif des résultats

Les tableaux présentés ci-dessous sont tirés du corpus d'enregistrement audiovisuel dont la transcription est présentée à l'annexe.

Ils mettent en parallèle les formes erronées commises par les apprenants et celles attendues ou correctes. Le signe (≈) permet de préciser que certaines formules sont acceptées lors d'une communication orale. Le signe (≠) signifie que nous retrouverons la même occurrence dans une autre analyse et les chiffres entre parenthèses indiquent que la même erreur a été commise deux ou plusieurs fois sur la même ligne. Ainsi, nous avons mis à droite du tableau la première lettre de chaque intervenant et la ligne où l'erreur a été rencontrée pour permettre aux lecteurs de mieux se repérer.

2.4. Tableau(x) des erreurs grammaticales

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Emploi d'un déterminant à la place d'un autre	dans un cage.	dans une cage.	M.49
	la dialecte.	le dialecte.	Z. 96 et Z. 161
	la langage.	le langage.	M. 100
	cette nom.	ce nom.	M. 191
	la première homme.	le premier homme.	Z. 240
	la geste.	le geste.	Z: 253, 264, 307(2), 329,338,340,402(3), 403 et M. 391
	cette moyen.	ce moyen.	M.299
	un couette.	une couette.	H.316
	le premier chose.	la première chose.	M.390
	un tribu.	une tribu.	M.398
	la cerveau.	le cerveau.	R.487
	le science.	la science.	Z.499
	cette pouvoir.	ce pouvoir.	M.539
	un certaine époque.	une certaine époque.	Z.252
	c'est quelque chose qu'on le voit.	c'est quelque chose qu'on voit.	Z.593

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Problèmes d'accord de l'adjectif avec le nom	une communauté précis. Tous les langues. Plusieurs mots (…) presque mortes. Sans aucune contact. Ils deviennent sourdes. De mots nouvelles. La langue indien. Dans la religion christianisme. Choses abstrait concrets (…).	Une communauté précise. Toutes les langues. Plusieurs mots (…) presque morts. Sans aucun contact. Ils deviennent sourds. De nouveaux mots. La langue indienne. Dans la religion chrétienne. Choses abstraites concrètes (…).	M.25 M. 179, 184, 190, 191 M.219 H.270 H.272 M.304 M.391 M.527, Z.533 Z. 541,544
Problèmes d'accord de l'adjectif possessif	ils vont parler le langage de son père. Chaque communauté (…) son propre parole chaque société (…) pour développer leur langage. A ton avis.	Ils vont parler le langage de leur père. Chaque communauté (…) sa propre parole. Chaque société (…) pour développer son langage. A mon avis.	R.172 M.181 M.186 Z.441
Problèmes d'accord de participe passé avec le verbe «être»	et première chose que j'ai appris.	Et la première chose que j'ai apprise.	Z.562

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Problèmes d'accord du verbe	nous parle. Communauté (…) que≠ savent pas parler. une société (…) qui ne savent pas parler. des gens (…) ils vit entre eux. c'est la société qui appris la langue.	nous parlons. communauté (…) qui ne sait pas parler. une société (…) qui ne sait pas parler. des gens (…) ils vivent entre eux. c'est la société qui fait apprendre la langue.	Z.95 H.364, 365 M.377 M.393 Z.453
Emploi de l'infinitif au lieu du verbe conjugué	je veux quelqu'un qui me répondre. Attendez, dire quelque chose.	je veux que quelqu'un me réponde. Attendez, je veux dire quelque chose.	Z.9 M.35
Problèmes de prépositions	moi j'ai (…) moi la langue. d'accord / moi c'est pas ça. la différence arabe et arabe classique. ≠	moi j'ai (…) pour moi la langue. d'accord / pour moi ce n'est pas ça. la différence entre l'arabe et l'arabe classique.	Z.11 Z.27 M.85

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Problèmes de prépositions (suite 1)	je réponds de ce que tu arrives pas comprendre pour communiquer les autres.	je réponds à ce que tu n'arrives pas à comprendre pour communiquer avec les autres.	Z.87 M.158
	Dieu a appris Adam.	Dieu a appris à Adam.	Z.23, 507, 515, 519
	tu crois la religion.	tu crois à la religion.	Z.533
	tu crois Jésus.	tu crois en Jésus.	M.550
	qui communiquent avec les gestes.	qui communiquent par gestes.	H.421
	c'est à mon avis.	c'est mon avis.	Z.455
	ils ont hérité cette langue.	ils ont hérité de cette langue.	H.493
	je suis tout à fait d'accord de ça.	je suis tout à fait d'accord avec ça.	Z.4
	tu es d'accord toi pour ça.	tu es d'accord avec ça.	Z.5
	chaque communauté au moment donné	chaque communauté à un moment donné.	M.179
	ils n'ont pas le pouvoir à parler.	ils n'ont pas le pouvoir de parler.	A.321
	c'est (…) d'arriver de.	c'est (…) d'arriver à.	Z.340
	je suis pour l'hypothèse sur laquelle on dit.	je suis pour l'hypothèse selon laquelle on dit.	H.492
	dans certaine époque.	à une certaine époque.	Z.252, 328
	(…) de quelque manière dans leur besoin	(…) de quelque manière selon leur besoin.	M.301

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Problèmes de prépositions (suite 2)	moi j'ai (…) moi la langue. d'accord / moi c'est pas ça. la différence arabe et arabe classique. ≠	moi j'ai (…) pour moi la langue. d'accord / pour moi c'est pas ça. la différence entre l'arabe et l'arabe classique.	Z.11 Z.27 M.85
Auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir »	ils sont demandé (s). ≠ ils sont parlé (s). la langue est déjà existée. des gens qui sont appris.	ils ont demandé. ils ont parlé. la langue a déjà existé. des gens qui ont appris.	M.49 Z.83 Z.230 M.391
Omission des auxiliaires	est-ce la langue toujours acquise. ils sont pris un enfant et mis dans un cage. à l'époque l'enfant né. il né il parle. (…) est devenus plusieurs langues.	est-ce que la langue est toujours acquise. ils ont pris un enfant et l'ont mis dans une cage. à l'époque l'enfant est né. Quand il est né, il parlait, ou (A sa naissance, il parlait) (…) sont devenus plusieurs langues.	Z.7 M.43 Z.90 H.91 H.495
« il » à la place de « c'était »	comment il était.	comment c'était.	Z.139

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
« c'est » à la place de « ce sont »≈	c'est deux sujets. ça c'est des hypothèses.	Ce sont deux sujets. ce sont des hypothèses.	H.19 M.259
Emploi du présent à la place du passé composé	qui a eu un enfant (…) commence à imiter les animaux. est-ce que tu crois Jésus qu'il fait vivre les morts.	qui a eu un enfant (…) et a commencé à imiter les animaux. est-ce que tu crois que Jésus a fait revivre les morts (ou a ressuscité les morts)	Z.46, 47 M.550
Emploi du passé composé à la place du présent	tu as dit si on a isolé. ≠	tu as dit que si on isole.	Z.305

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Emploi du présent de l'indicatif à la place du conditionnel présent	je t'avais dit que je te donne. pourquoi je ne crois pas.	je t'avais dit que je te donnerais. pourquoi je n'y croirais pas.	H.406 M.534
Emploi du présent à la place de l'imparfait	il y a des peuples qui ont utilisé... à l'époque l'enfant né il parle. ≠ quand j'ai commencé le débat j'avais dit qu'il y a. on a appris (…) l'homme ne parle pas. je savais qu'elle s'appelle... (…) il peut pas vivre. il parlait la langue où il arrive.	il y avait des peuples qui utilisé. à l'époque où l'enfant est né, il parlait. quand j'ai commencé le débat j'ai dit qu'il y avait. on a appris (…) l'homme ne parlait pas. je savais qu'elle s'appelait... (…) il pouvait pas vivre. il parlait la langue du pays où il arrivait.	Z.329 Z.90, H91,Z 92 H.202 Z.253 Z.568 M.290 M.530
Emploi de l'imparfait à la place du passé composé	je t'avais dit. j'avais dit la dernière fois. quand j'ai commencé le débat j'avais dit.	je t'ai dit. j'ai dit la dernière fois. quand j'ai commencé le débat j'ai dit.	H.106 H.112 H.202

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Emploi du présent à la place de l'impératif	(…) tu me dis. (…) tu me dis d'abord.	(…) dis-le- moi. (…) dis- moi d'abord.	Z.20 Z.100
Problèmes d'interro-gation	comment il a commencé? comment on dit? comment ils ont appris? comment tu sais?	comment a-t-il commencé? comment dit-on? comment ont-ils appris? comment sais-tu?	Z.28 Z.80 (2) Z.136 H.257
Emploi du futur proche à la place de l'imparfait	(…) ils vont voir.	(…) ils allaient voir.	M.49
Omission du présentatif « c'est »	ça autre chose. l'humanité était quoi était Adam et ses. ça n'importe quoi ça. l'idée dans ma tête que la langue. ce quoi (…) en français.	ça c'est autre chose. l'humanité c'était quoi c'était Adam et ses. c'est n'importe quoi ça. l'idée que j'ai dans la tête c'est que la langue ou (l'idée que j'ai en tête) c'est quoi (…) en français.	Z.555 H.140 M.378 Z.451 Z.477
Omission du pronom complément d'objet direct	ils ont pris un enfant et mis dans un cage. ils ont mis dans un cage. ≠	ils ont pris un enfant et l'ont mis une cage. ils l'ont mis dans une cage.	M.43 M.49

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Emploi du pronom (COD) à la place du pronom (COI)	c'est le Dieu qui l'a appris.	c'est Dieu qui lui a appris.	Z.32, 475
Omission du pronom réfléchi	ils sont demandé(s). en arabe vous rappelez.	ils se sont demandés. en arabe vous vous rappelez.	M.49 M.192
Confusion entre deux pronoms relatifs	c'est le sujet qu'on parle. communauté (…) que savent pas parler.	c'est le sujet dont on parle. communauté (…) qui (ne) savent pas parler.	Z.268 H.364
Omission de pronom « en »	des langues sœurs (…) tu as plusieurs. il ne fait pas partie. non il a la capacité.	des langues sœurs (…) tu en as plusieurs. il n'en fait pas partie. non il en a la capacité.	H.222, 223 H.372, A.373 M.489

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Omission de la conjonction « que »	s'il y a quelqu'un alors il propose. c'est-à-dire tu peux. Hamid il t'a dit on doit faire. pour nous je dis pour nous. mais je t'ai dit moi quand. c'est-à- dire tu es d'accord. je crois à chaque communauté. on a déjà appris (…) l'homme. c'est-à-dire il a utilisé. il t'a dit il y a. tu as dit si on a isolé. ≠ il a dit si on va isoler. Radhwan tu as dit si on. c'est-à-dire il ne fait pas partie.	s'il y quelqu'un alors qu'il propose. c'est-à-dire que tu peux. Hamid t'a dit qu'on doit faire. pour nous je dis que pour nous. mais je t'ai dit moi que quand. c'est-à-dire que tu es d'accord. je crois qu'à chaque communauté. on a déjà appris (…) que l'homme. c'est-à-dire qu'il a utilisé. il t'a dit qu'il y a. tu as dit que si on isole. il a dit que si on isole. Radhwan tu as dit que si on. c'est-à-dire qu'il ne fait pas partie.	Z.4 et 5 H.64 M.98 H.114 Z.118 H.153 M.185 Z.252 Z.253 M.248 Z.305, 355 Z.326 Z.360 H.369

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Omission de la conjonction « que »	il vient de dire une société.	il vient de dire qu'une société.	M.377
	c'est vrai il ne parle pas.	c'est vrai qu'il ne parle pas.	Z.417
	je te dis il a le don.	je te dis qu'il a le don.	H.434
	tu as dit il y a des langues.	tu as dit qu'il y a des langues.	H.420
	il dit il lui a appris.	il dit qu'il lui a appris.	Z.512
	est-ce que tu crois Jésus.	est-ce que tu crois que Jésus.	M.550
	c'est-à-dire il y a première personne. ≠	c'est-à-dire qu'il y a une première personne.	H.562
Omission de l'article devant un nom	la différence arabe et arabe classique.	la différence entre l'arabe et l'arabe classique.	M.85
	chaque société elle a certaine influence, certain besoin.	chaque société a une certaine influence, un certain besoin.	M.185 et 186
	c'est quoi société.	c'est quoi la société.	M.444
	c'est-à-dire il y a première personne. ≠	c'est-à-dire qu'il y a une première personne.	H.562
	et première chose que j'ai appris. ≠	et la première chose que j'ai apprise.	Z.565

Type d'erreurs	Expression erronée	Expression correcte	Locuteurs et lignes
Emploi d'un article devant certains noms propre et commun	c'est le Dieu qui. le Dieu il l'a mentionné. nous sommes des arabes. je parle l'arabe. Adam a été appris par le Dieu. il y a quand le jour où le Jésus.	c'est Dieu qui. Dieu l'a mentionné. nous sommes arabes. je parle arabe. Adam a reçu l'enseignement de Dieu. il y a le jour où Jésus.	Z.32, 33 H.114 Z.78 Z.127 H.203 et 204 M.527
Problème de négation ≈ ce signe signifie que la chute de « ne » est acceptée à l'oral. C'est la raison pour laquelle on ne va pas recenser toutes les occurrences de ce cas.	c'est pas ça le sujet.≈ je parle pas de ça.≈ toi, tu maîtrise pas.≈ vous ne voulez comprendre. tout le monde ne le connaît pas. il n'existait pas une société.	ce n'est pas ça le sujet. je ne parle pas de ça. toi, tu ne maîtrises pas. vous ne voulez pas comprendre. personne ne le connaît. il n'existait pas de société.	Z.27 M.48 H.71 et 72 Z.589 M.303 M.376

Tableau 10: les erreurs grammaticales commises par les apprenants enregistrés.

2.2. Analyse des erreurs morphosyntaxiques

- Confusion des temps verbaux

Nous avons relevé dans le corpus vingt et une erreurs de confusion de temps verbaux se répartissant de la façon suivante: neuf cas concernent l'utilisation du présent à la place de l'imparfait; trois cas dans lesquels les apprenants utilisent aussi le présent mais à la place du passé composé ; trois cas d'emploi de l'imparfait au lieu du passé composé ; les autres cas concernent soit l'emploi du présent de l'indicatif à la place du conditionnel présent ou le présent au lieu de l'impératif.

En effet, le fait d'utiliser parfois le présent à la place du passé composé ou de l'imparfait montre que les apprenants maîtrisent moins les temps composés que le présent qui représente pour eux une forme plus simple à laquelle ils se sont habitués, autrement dit, ils se contentent d'employer les verbes au présent en évitant la complexité du système verbal français. Ils préfèrent communiquer plutôt qu'entrer dans un domaine vaste et complexe de choix (passé composé, imparfait, plus que parfait).

Concernant le deuxième phénomène (emploi de l'imparfait au lieu du passé composé dans les exemples (H: 106, 112, 202), nous ne pouvons pas le généraliser car il n'est utilisé que par un seul apprenant (H) en l'occurrence pour le verbe « dire » dans la séquence « je t'avais dit » au lieu de « j'ai dit ».

Pour le reste des cas, mais aussi pour les premiers exemples, nous ne pouvons pas vraiment parler de différence entre le système verbal de la langue maternelle des apprenants (l'arabe) et celui de la langue cible (le français), qui serait à l'origine de telle ou telle expression. Certes, il y a des différences entre les deux systèmes, mais cela ne permet pas d'expliquer un tel phénomène, car dans beaucoup d'autres cas, les mêmes apprenants utilisent correctement les temps verbaux pour raconter, rendre compte d'un fait passé.

- L'omission des auxiliaires au passé composé et l'emploi d' « être » à la place d' « avoir »

Nous avons relevé cinq cas où les apprenants omettent l'auxiliaire « avoir » et « être » au passé. Cela est dû à l'interface entre les deux langues car l'arabe ne connaît pas de verbe « être » strictement équivalent à celui du français. Le verbe « être » en arabe s'utilise avec une autre forme verbale soit pour rendre l'imparfait du français soit pour le plus que parfait, mais pas du tout pour ce qui serait l'équivalent d'un passé composé.

De plus, les constructions de type groupe nominal suivi d'un prédicat, suivi d'un adjectif ou d'un groupe prépositionnel sont souvent exprimées en arabe sans verbe (le verbe être est sous entendu, ex : *Elle est belle = Elle belle*). Ce qui prouve qu'une telle omission relève davantage d'une interférence grammaticale que d'autre chose.

Quant à l'auxiliaire « avoir », l'arabe n'en a pas l'équivalent, il est exprimé par l'usage des prépositions. Nous constatons donc que l'arabe n'a pas de formes équivalentes pour les verbes des auxiliaires et qu'il exprime différemment l'idée du passé composé. Cela pourrait expliquer pourquoi les étudiants se trompent parfois et omettent les auxiliaires.

En ce qui concerne l'emploi de l'auxiliaire « être » au lieu de « avoir » dans les occurrences (M. 49, 391 et Z. 83, 230), il s'agit pour les apprenants de vouloir exprimer l'idée de réflexivité, mais ils ont utilisé les verbes sans le pronom réfléchi « se ». En tout cas, nous ne pouvons formellement affirmer une telle hypothèse qui doit être vérifiée sur un corpus beaucoup plus étendu.

- Problèmes d'accord de l'adjectif

En fait, l'accord en genre représente souvent un problème non seulement pour les apprenants arabophones yéménites, mais aussi pour la plupart des étrangers apprenant le français.

Nous avons observé que chez les apprenants yéménites, la confusion du genre est due principalement à deux raisons : tout d'abord, les étudiants ont tendance à prononcer toutes les lettres, y compris les finales. Cela pourrait avoir pour source leur langue maternelle (l'arabe) où toutes les lettres sont prononcées. Ainsi, nous avons relevé /surd/ pour « sourds » ;

/okyn/ pour « aucun »; /mort/ pour « morts ».

La deuxième raison de confusion des genres concerne essentiellement un problème d'interférence avec la langue arabe car il existe dans cette dernière des noms masculins qui sont féminin en français et vice-versa. Nous pensons que cette raison pourrait expliquer l'emploi d'un adjectif au masculin pour qualifier un nom féminin. Nous pouvons mentionner ici l'exemple (Z. 541, 544) où le locuteur attribue au mot « chose », masculin en arabe, des adjectifs au masculin « abstrait, concret » et l'exemple (M. 304) où l'étudiant rend le mot « mots » féminin en lui attribuant l'adjectif « nouvelles » puisque son genre en arabe est féminin.

- Problèmes de détermination

Les problèmes de détermination relevés dans notre corpus sont vraisemblablement dus au fait d'interférences grammaticales entre l'arabe et le français. Nous avons divisé ces problèmes en trois types :

1) omission d'un article devant un substantif
2) emploi d'un déterminant à la place d'un autre
3) emploi d'un déterminant devant certains noms propres et communs.

L'omission est due au fait qu'en arabe, dans certains contextes, il n'y a pas d'article (0) ayant une forme morphologique (ou comme le notent certains linguistes il n'y aurait qu'un article (0) devant le substantif en question), ce qui fait que

l'apprenant produit, dans certains contextes, une phrase agrammaticale. Ainsi dans l'exemple (H. 562) « c'est-à-dire qu'il y a une première personne » serait rendu en arabe mot-à-mot par : « c'est-à-dire qu'il y a (0) première personne ». De même dans certains cas et selon le contexte dans le système arabe, il n'y aurait pas d'article.

Nous pensons, pour ce qui est du second problème, que la différence entre le genre en arabe et en français est la cause principale de l'emploi d'un déterminant au féminin pour un nom masculin et inversement. La plupart des exemples du corpus illustrent ce problème, ainsi l'exemple (M. 49) « un cage » pour « une cage », car en arabe, ce mot est un nom masculin, tout comme en (Z. 96, 161) « la dialecte » pour « le dialecte », un nom féminin en arabe. Il existe beaucoup d'autres exemples du même type (voir tableau ci-dessus).

En ce qui concerne le dernier problème, la seule observation que nous pouvons faire est que les apprenants ont parfois utilisé l'article devant des noms propres ou communs qui ne prennent pas normalement d'article. En français, le déterminant peut être parfois absent, cela s'explique par des raisons de deux types :

- soit devant certains noms, cette absence est constante, quelle que soit la position du nom dans la phrase : devant les noms propres ou communs.
- soit son absence est liée à certaines fonctions : apposition, attribut, complément de nom, complément prépositionnel à valeur adverbiale, expressions figées, etc.

Dans l'exemple (32, 33), nous trouvons une erreur dont il est difficile, pour nous, d'expliquer l'origine, Z a produit : « c'est le Dieu qui … » pour « c'est Dieu qui …», ainsi que « le Dieu… » (118, 128). La même erreur a été révélée chez (H : 114, 204, 494). Par ailleurs, il se peut que cela vienne de l'utilisation en langue arabe pour désigner le Dieu unique puisque deux intervenants ont produit le même groupe nominal, car tous les noms de Dieu (ou d'ALLAH : il a 99 noms cités dans le Coran) sont précédés d'un article défini « ال », /al/ = « le ».

Cela peut représenter, comme nous l'avons expliqué au chapitre deux, une erreur de performance chez Z et de compétence chez H, car le locuteur Z est arrivé, en écoutant des énoncés corrects prononcés par un autre intervenant, à se corriger (Z. 515, 518), alors que H, jusqu'à la fin de la conversation, n'a pas eu cette intuition

corrective, et marque de cette façon une fossilisation. Sa grammaire d'apprentissage n'était pas facilement modifiable.

Nous pouvons constater que la confusion des articles en français est due, d'une part à la différence entre les deux systèmes linguistiques, et d'autre part au choix des apprenants qui varie selon leur conception du défini et de l'indéfini, de même selon leur considération du genre de noms à déterminer.

En effet, la complexité du système français de l'article et de ses modalités est bien souvent responsable de la confusion des apprenants yéménites, car la langue de ces derniers n'utilise qu'un seul article défini qui ne marque ni le genre ni le nombre, et devant les substantifs indéfinis on n'appose aucun article ou marqueur correspondant à l'article indéfini en français.

Il est bon de signaler que tous les déterminants ne seront pas traités ci-dessous, nous privilégions les articles (définis, indéfinis, contractés et partitifs) parce qu'ils représentent les principales difficultés dans le corpus étudié. Certes, l'article défini fait moins problème chez les apprenants arabophones car il existe, avec d'ailleurs le même raisonnement de désignation dans la langue arabe, mais la différence des articles français en nombre et en genre peut gêner leur choix dans le groupe nominal. En arabe, un seul article « ال[81] » s'emploie pour le singulier (masculin et féminin) et le pluriel (masculin et féminin). De même pour les partitifs, il existe des ressemblances, mais l'utilisation accordée en genre et nombre est différente. Pour le reste, c'est-à-dire les articles indéfinis et contractés, la difficulté devient plus difficile à résoudre et nécessite en conséquence plus d'entraînements sur des exercices différenciés, avec parfois recours à des explications théoriques. Le recours à la langue première de l'apprenant pourrait être la solution finale, surtout quand le problème en provient. L'origine de cette difficulté est que l'arabe ne possède ni articles indéfinis ni articles contractés : pour désigner un nom indéfini, on ne le fait précéder par aucun article ; pour les articles contractés, les articles « le » et « les » ne se contractent pas, quand ils sont précédés des prépositions « à » ou « de », car l'article, en arabe, est toujours séparé de la préposition. C'est pour cela que nous

[81] « ال » = le, la, l' et les

optons pour la multiplication des exercices, surtout ceux qui sont accompagnés d'aide ou d'explications pour les articles dont l'usage présente le plus de difficultés.

- Problèmes de prépositions

En ce qui concerne ce type de problème, nous pensons qu'ils sont dus soit à un phénomène d'interférence grammaticale soit à une acquisition incomplète des prépositions en français. L'exemple (Z. 23) montre clairement le premier cas où l'apprenant n'a pas utilisé de préposition avec le verbe « apprendre » dans la séquence « Dieu a appris Adam » car en arabe le verbe « apprendre » s'utilise sans préposition, ce qui pourrait expliquer la chute de « à », cette production erronée a été répétée en (507, 515 et 519). De même dans les séquences (Z. 252, 328), « dans certaine époque », l'apprenant a utilisé la préposition « dans » à la place de « à » car dans sa langue maternelle, l'arabe, la préposition « à » indique notamment des relations spatiales[82]. C'est la raison pour laquelle l'étudiant a mis la préposition « dans » à la place de « à une certaine époque » dans ce contexte. En revanche, « dans » sert à exprimer davantage les relations temporelles que spatiales.

D'autres cas ne relèvent pas de l'interface grammaticale entre les deux codes, mais plutôt d'une confusion d'emploi contextuel en français : l'apprenant Z dans la ligne 5 utilise la préposition « pour » au lieu de « avec » dans la séquence « tu es d'accord pour ça ». Il se peut qu'il ait relié avec d'autres énoncés du genre « être pour » « être contre ».

Nous avons relevé d'autres cas où les apprenants omettent des prépositions malgré leur existence dans les deux langues, sans trouver d'explication à cette difficulté.

Nous avons constaté que l'utilisation incorrecte des prépositions était due à l'interférence grammaticale entre la langue première des étudiants et le français ; l'apprenant de langue étrangère essaie souvent de construire ses phrases en tenant compte du sens plus que de la forme, il compare les prépositions qu'il veut utiliser pour s'exprimer sans tenir compte des différences de structures entre les deux langues. Le rôle de l'enseignant consiste, à ce stade, à sensibiliser ses apprenants au fait que

[82] En arabe, la préposition « à » peut avoir, dans certaines expressions, une dimension temporelle, ex : de 13h à 14h (من … الى …)

même si certaines prépositions ont la même signification dans les deux langues, elles n'entretiennent pas forcément de relations syntaxiques semblables.

Il est nécessaire d'intégrer dans l'enseignement des prépositions, un travail sur l'environnement syntagmatique, à droite et à gauche de la préposition.

Pour conclure la partie analytique, notre relevé d'erreurs dans les différents tableaux souligne les difficultés communes à tout apprenant étranger :

- le problème d'accord du verbe,
- la chute du « ne » de négation,
- l'omission de la conjonction « que » après certains verbes,
- l'omission du présentatif « c'est ».

En effet, nous ne considérons pas le fait d'éluder le « ne » de négation comme une erreur chez les apprenants yéménites, car cette omission est présente d'une part, dans le français parlé dans de nombreuses situations de communication, et d'autre part, on retrouve chez les mêmes étudiants des exemples de maintien de « ne » dans la négation.

En ce qui concerne l'omission du présentatif « c'est », nous avons déjà expliqué que dans certaines constructions en arabe, on supprime le verbe être. Il nous semble crédible que cette omission relève d'une interférence grammaticale entre les deux langues (maternelle et étrangère).

3. Remédiation envisageable par l'usage des TICE

Après l'analyse des erreurs grammaticales commises par des apprenants arabophones yéménites, nous avons constaté que les erreurs constituaient, en grande partie, la preuve d'un système d'interférence ayant une influence négative à long ou à court terme, selon la capacité individuelle de modifier les mauvaises habitudes langagières dans l'acquisition de la langue cible, et qu'elles correspondraient cependant à des stratégies d'apprentissage. Si la compréhension et l'identification des erreurs par l'enseignant constituent le premier pas vers la remédiation, les apprenants doivent, eux aussi, en prendre conscience pour s'approprier de nouvelles règles de

grammaire. Ensuite, la motivation est un facteur psychologique important, comme nous l'avons longuement indiqué au chapitre précédent, pour sa remédiation des erreurs et la simplification de la mémorisation de nouvelles formes grammaticales. Pour un public n'ayant pas la volonté d'apprendre la grammaire, il n'y aura pas lieu de prodiguer un enseignement dans cette matière.

En ce qui concerne les étudiants yéménites, ils sont demandeurs de grammaire (cf. introduction) et sont donc sensibilisés à son apprentissage. Leurs stratégies (transfert des structures par interférence, par analogie ou par généralisation des règles, employées lors de la production langagière) indiquent qu'ils sont prêts à apprendre et qu'ils constituent, par conséquent, un terrain fertile pour l'enseignement grammatical. Cet enseignement, pour qu'il soit fructueux, doit répondre efficacement à leurs besoins : la résolution des principaux problèmes de détermination et de prépositions rencontrés dans le corpus. Ces notions constituent en effet les structures de base qui se trouvent dans n'importe quel type de phrase (Allouche, 1991 : 68).

Nous n'avons pas la prétention d'établir une nouvelle méthodologie de l'enseignement de la grammaire pour les départements de français au Yémen, malgré la vétusté du manuel « le Nouveau sans frontière » qui ne réponde pas à leurs besoins en grammaire et mériterait une sérieuse mise à jour. Nous optons pour une nouvelle méthode permettant de compenser ce manque et d'ouvrir une voie de communication avec le monde francophone. Elle sera basée sur l'utilisation d'Internet conçu, pour nous, à la fois comme source d'information tant pour l'enseignant que pour l'apprenant et support privilégié d'enseignement/apprentissage grammatical. Vu l'enrichissement théorique et pratique proposé sur la Toile pour la grammaire, et la diversité pédagogique de sites spécialisés, l'enseignant, après avoir noté et identifié les difficultés de ses élèves, recherchera et sélectionnera sur Internet les sites pertinents pour dynamiser l'enseignement dans sa classe.

Il nous faut réfléchir par ailleurs sur le moyen d'apporter une remédiation aux problèmes de détermination et de prépositions les plus fréquents chez les locuteurs yéménites ?

Il conviendra d'abord de leur faire comprendre la spécificité que possède chaque langue par rapport à une autre, car nous pensons qu'ils ne se sont pas assez

exposés aux structures grammaticales caractérisant la langue française, ni à des échanges avec la communauté qui la parle.

L'enseignant ne pourra pas non plus compenser le manque d'exercices dans le manuel enseigné vu l'effectif très nombreux de la classe (de 40 à 50 étudiants, surtout au département de français, à la faculté des langues de l'Université de Sanaa). Il lui sera encore plus difficile, voire impossible de leur accorder individuellement le temps nécessaire pour effectuer des répétitions jusqu'à ce que tout le monde comprenne.

Nous pensons à fortiori qu'Internet pourrait apporter des solutions, en matière de quantité d'exercices et de diversité, qui permettront aux apprenants de travailler, chacun selon ses besoins et selon son rythme individuel d'apprentissage. De plus, l'ordinateur, en tant que dispositif répétiteur infatigable, donne la possibilité d'un entraînement illimité sur un ou plusieurs exercices. Il ouvre également des champs de communication écrite et orale dans lesquels les productions erronées pourraient, avec l'échange, être modifiées et donc corrigées.

Et comme, il n'y a pas, pour le moment, de site de grammaire destiné aux apprenants arabophones, nous sommes dans l'obligation d'aller chercher sur plusieurs sites de grammaire et d'y sélectionner**,** travail assuré par l'enseignant, les activités dont les apprenants peuvent tirer profit afin de remédier, par la répétition, aux difficultés mentionnées plus haut.

Parmi les difficultés, il y a celles qui portent essentiellement sur la construction des déterminants et des prépositions. Vu le nombre pléthorique de sites/pages de grammaire ainsi que parfois le manque des critères de qualité (nous y reviendrons en détail à la fin du chapitre quatre), la sélection stricte de ces sites/pages et de leurs activités demeure une nécessité dans ce type d'enseignement/apprentissage électronique.

Pour le problème des déterminants, à partir des quatre catégories que nous avons proposées sur les formats de sites en grammaire, nous allons d'abord en prendre (un portail, un site, une page Web et une fiche grammaticale) qui présentent surtout pour l'utilisateur-apprenant, des descriptions et des activités grammaticales. Nous verrons ensuite si un seul format est suffisant pour apporter de l'aide. Les mêmes

démarches seront adoptées pour voir si une remédiation possible au problème de prépositions peut exister.

Voici quatre formats de sites de grammaire :

- **Portail de grammaire** :

URL : http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr28.htm (consulté en octobre 2008)

Sur la page d'accueil (cf. figure 33), le premier lien porte sur les « articles ». En cliquant sur cet hyperlien, l'apprenant sera amené au site « Grimoire FRE » où une longue page sans hypertexte, que l'on parcourt avec l'ascenseur latéral, propose des textes théoriques avec tableaux et exemples, pour mieux aider l'apprenant à mémoriser les différents articles et à en consolider la compréhension.

La méthodologie de ce site, présentant une grammaire d'enseignement, nous semble compliquer davantage la tâche des apprenants, puisqu'elle l'utilise en présentation principale dans une approche métalinguistique difficile à comprendre (cf. figure 42).

Lea articles montrent un degré de **détermination** du nom. Cette détermination a des aspects linguistiques mais aussi logiques, car le bon sens et la connaissance partagée sont des facteurs importants pour déterminer de quoi on parle. Le nombre à lui tout seul n'est pas suffisant pour donner une détermination : celle-ci se trouve ailleurs dans la phrase ou dans le contexte.

Par l'usage de l'**article défini**, on comprend que le nom employé est correctement identifié par la personne qui parle. Il est possible d'expliquer les raisons de cette identification et de les justifier en observant la façon dont le nom est déterminé dans une phrase concernée.

Par l'usage de l'**article indéfini**, on comprend que l'objet désigné par le nom employé n'a pas encore été identifié dans les circonstances de parole. On sait qu'il s'agit d'un objet particulier, d'un cas intéressant, mais la phrase ne donne pas encore les informations qui permettent de l'individualiser.

Par l'usage de l'**article partitif**, on comprend que l'objet désigné par le nom employé peut être mesuré en termes de quantité (un peu de, beaucoup de). On sait que cette « portion de » n'est pas explicitement présentée dans la phrase concernée.

L'article ne peut être supprimé que dans des cas précis, souvent obligatoires. On parle alors de l'**article 0** (zéro), de la suppression, de l'omission ou de l'absence d'article.

	Masculin singulier	Féminin singulier	Pluriel
Articles définis	**le** (ou ***l'*** + voyelle)	**la** (ou ***l'*** + voyelle)	**les**
Articles indéfinis	**un**	**une**	**des**
Articles partitifs	**du** (ou ***de l'*** + voyelle)	**de la**	**des**
Article 0		**Absence d'article**	

Figure 42 : grammaire explicitée (éléments métalinguistiques), (copie écran, octobre 2008).

Cependant, tout en bas de la page, le(s) concepteur(s) propose(nt) des liens externes sur les articles relevant de deux sortes de grammaire (explicitée et

implicitée), avec une nette préférence méthodologique pour la première (voir la figure suivante).



Autres ressources en ligne		
	Explications	Exercices
À l'Université de Toronto	Le Grimoire	Exercice de révision
Liens externes	• Outil pédagogique : L'article • FRENCH 306 • FLC: Lesson 2 - Articles and Genders • Maîtrise de l'article: théorie et exercice	• Écrire le bon article [plutôt facile] (Le Printemps en Bretagne, de Chateaubriand) • Emploi des partitifs I • Emploi des partitifs II • Le partitif

Figure 43 : liens externes proposant des textes théoriques et des exercices sur les articles (copie écran, octobre 2008).

• **Site de grammaire** : http://grammaire.reverso.net/ (consulté en août 2008) propose aussi des textes accompagnés de petits tableaux récapitulatifs et des exemples sur les articles[83] (cf. figure 44). Les exercices n'y sont pas prioritaires.



L'article

C'est le plus neutre des déterminants, les autres déterminants apportant des précisions (de possession, de localisation, de nombre ...).

On distingue:

l'article **défini**	*le, la, les*
l'article **indéfini**	*un, une, des*
l'article **partitif**	*du, de la, de l'*

Les noms non comptables sont déterminés par **l'article partitif** (*du, de la*) et non par l'article indéfini.

L'éleveur achète un veau (= un animal, nom comptable : ***un*** article indéfini).

Le cuisinier achète du veau (= de la viande, nom non comptable : ***du*** article partitif).

Devant les prépositions *de* et *à*, les articles *le* et *les* se **contractent** en *du, des, au* et *aux*.

C'est l'ami des enfants (pour ***de les enfants***).

Nous transmettrons le dossier au directeur (pour ***à le directeur***).

On veillera ainsi à ne pas confondre du, de la, articles partitifs, et les articles définis précédés de la préposition *de*.

Il mange du veau et de la purée (***du*** et ***de la*** : articles partitifs).

Il nous présente le projet du maire et de la municipalité (***du*** : article contracté, ***de la*** : préposition suivie de l'article défini).

Figure 44 : explications accompagnées des exemples (copie écran, octobre 2008).

[83] Voir également :
- http://www.etudes-litteraires.com/article.php ;
- http://membres.lycos.fr/clo7/grammaire/determinant.htm (consultés en octobre 2008).

• **Page web de grammaire** : http://www.restena.lu/amifra/exos/index.htm[84] (consultée en octobre 2008), propose principalement des exercices à correction automatiques, derrière lesquels l'apprenant trouve une grammaire explicitée à sa demande en cliquant sur un bouton d'aide. Cette page, qu'on peut également classer comme site, car les autres pages ou sections traitent aussi de la grammaire, accorde la priorité aux exercices, renforcés par des tests explicatifs à la demande, en cas de difficultés. (cf. figure 45).

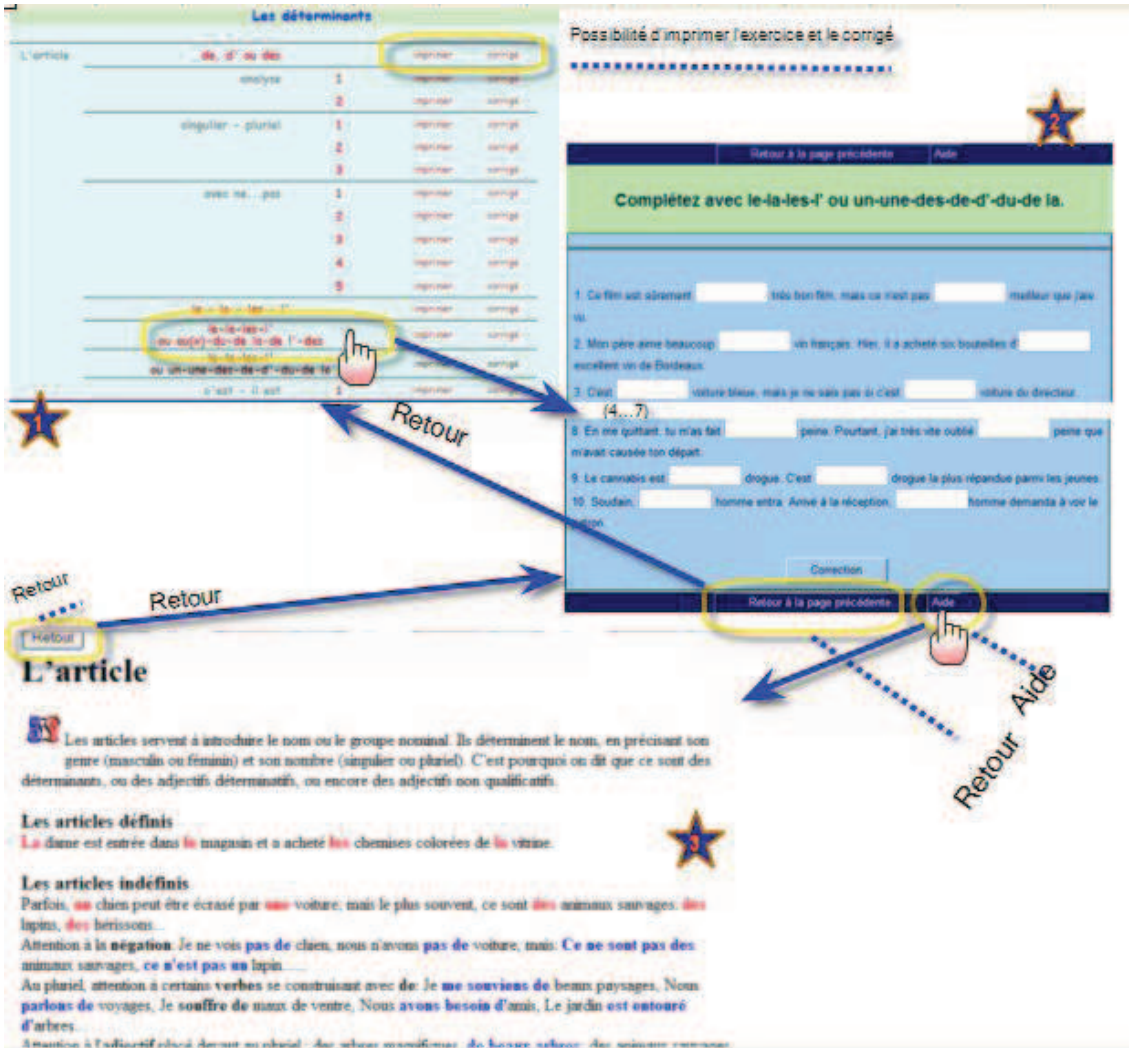


Figure 45 : déroulement d'un exercice sur les articles (copie écran, octobre 2008).

[84] Le cite principal : http://www.restena.lu/amifra/ (consulté en octobre 2008) propose des cours de français pour adultes (cours de grammaire) agrées par (MEN) Ministère de l'Education nationale, Luxembourg.

Nous pensons que cette page de grammaire est bien conçue pour les apprenants qui rencontrent des difficultés avec les déterminants, en raison de la variété et du grand nombre d'exercices proposés : QCM, exercices à trous etc. De plus, ce dispositif offre le maximum d'aides : aide métalinguistique (textes explicatifs), possibilité d'imprimer les exercices avec leurs corrigés pour un travail à la maison (ce qui est appréciable pour ceux qui n'ont pas d'ordinateur personnel chez eux), et enfin aide technique ou fonctionnelle d'une interface souple (l'utilisateur dispose de plusieurs moyens pour retourner à la page précédente).

• **Fiche de grammaire** : sur les deux figures (36, 37), à propos de fiches de grammaire intégrée en ligne (l'une est subordonnée à une leçon de français, l'autre est un aide-mémoire qui devrait être attaché à un programme d'enseignement de français pour un public déterminé).

Pour la première fiche appartenant au site « Tour du monde », en cliquant sur « articles » on a accès, dans l'ordre, à un tableau synthèse (cf. figure 46), puis à des liens externes d'exercices dont l'un d'entre eux n'est plus actif ; il sera peut être réactivé, modifié ou annulé à la prochaine mise à jour. C'est l'avantage de l'actualisation régulière et indispensable d'un site Internet.

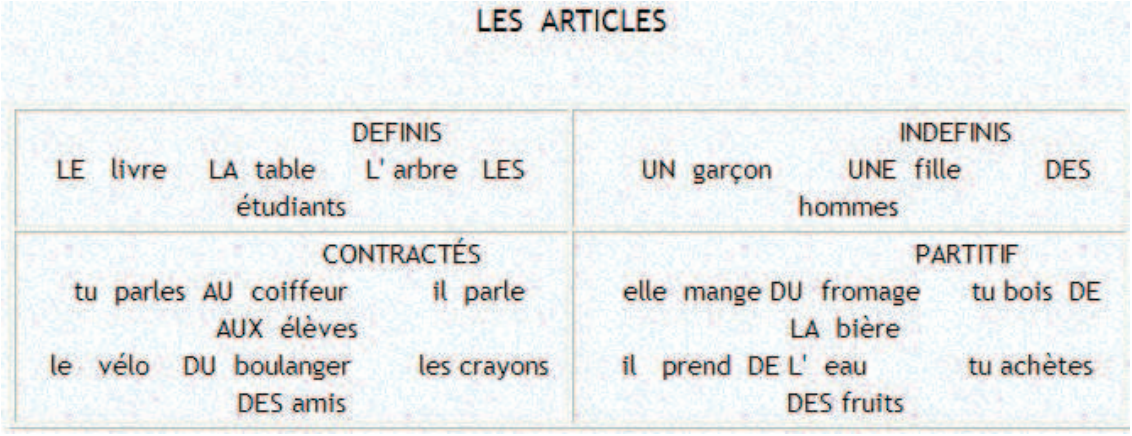


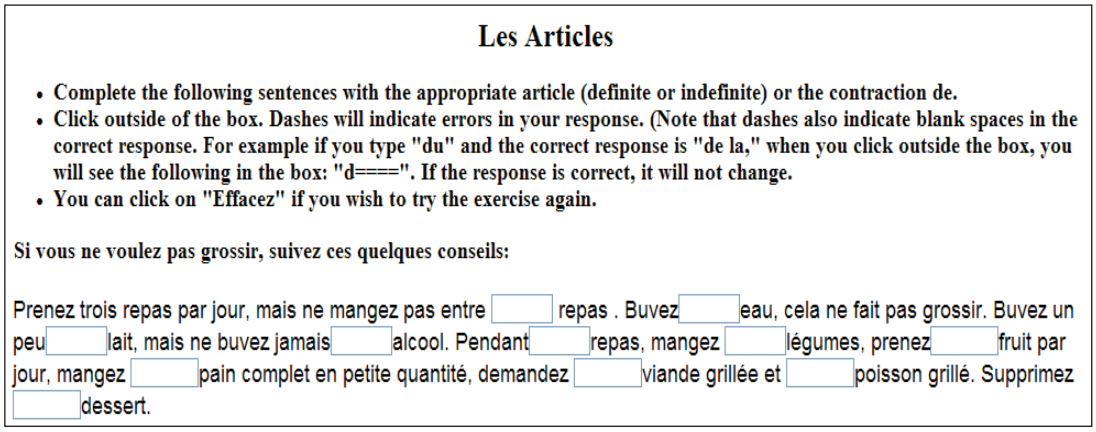
Figure 46 : tableau synthèse sur les articles (définis, indéfinis, contractés et partitifs) (copie écran, octobre 2008).

La deuxième fiche est présentée comme « aide-mémoire ». Elle se limite à une définition concise des articles et des tableaux synthèses en format pdf (voir chapitre deux, figure 37).

Nous avons évité certains exercices, malgré leur intégration contextuelle, non parce qu'ils s'adressent à des apprenants-utilisateurs anglais, mais parce que les consignes sont exagérément données dans leur langue maternelle.

L'exercice suivant, tiré d'une page d'exercices grammaticaux[85], fait partie de ce que l'on appelle de la « grammaire pédagogique ». D'après nous, cette grammaire n'est utile que si elle correspond aux besoins des apprenants et lorsque le recours à leur langue d'origine devient une nécessité incontournable. Pourtant, on abuse parfois de l'utilisation de la langue maternelle au point qu'un apprenant natif d'une autre langue arrive à confondre celle-ci et la langue apprise (cf. chapitre deux, 2.2.1. figure 40).

Prenons aussi l'exemple suivant sur les articles :



Les Articles

- **Complete the following sentences with the appropriate article (definite or indefinite) or the contraction de.**
- **Click outside of the box. Dashes will indicate errors in your response. (Note that dashes also indicate blank spaces in the correct response. For example if you type "du" and the correct response is "de la," when you click outside the box, you will see the following in the box: "d====". If the response is correct, it will not change.**
- **You can click on "Effacez" if you wish to try the exercise again.**

Si vous ne voulez pas grossir, suivez ces quelques conseils:

Prenez trois repas par jour, mais ne mangez pas entre ____ repas . Buvez ____ eau, cela ne fait pas grossir. Buvez un peu ____ lait, mais ne buvez jamais ____ alcool. Pendant ____ repas, mangez ____ légumes, prenez ____ fruit par jour, mangez ____ pain complet en petite quantité, demandez ____ viande grillée et ____ poisson grillé. Supprimez ____ dessert.

Figure 47 : Consignes écrites en langue maternelle (anglais) (copie écran, octobre 2008).

Voici la traduction littérale des consignes écrites en anglais dans cette figure (dont nous proposons cette traduction) :

« ▪ *Complétez les phrases suivantes avec l'article approprié (défini ou indéfini) ou l'article contracté de.*

▪ *Cliquez sur l'extérieur de la boîte. Les tirets indiquent des erreurs dans votre réponse. (Notez que les tirets indiquent également des espaces dans la bonne réponse. Par exemple, si vous tapez «du» et la bonne réponse est « de la, » lorsque vous cliquez sur l'extérieur de la boîte, vous verrez ce qui suit dans la boîte: « d = === ». Si la réponse est correcte, il ne changera pas.*

[85] http://www.swarthmore.edu/Humanities/gmoskos1/interexercice/inter2.htm, consulté en octobre 2008.

▪ *Vous pouvez cliquer sur « Effacez » si vous voulez essayer à nouveau l'exercice. »*

Ces consignes pourraient être rédigées plus simplement en une seule phrase française :

- « *Complétez avec les articles appropriés* »,
- « *Complétez avec l'article qui convient* »
- ou « *Complétez avec les articles définis, indéfinis et contractés* », etc.

Cette façon de guider l'apprenant et d'imposer la langue maternelle nuit à la fois à l'apprentissage et à l'autonomie au niveau cognitif. Nous estimons exagérée la conception d'un tel guidage, et proposons que les consignes soient simplifiées et rédigées en français, que la langue maternelle soit pédagogiquement sollicitée et qu'elle apparaisse à la demande en cliquant sur un bouton d'« aide ».

Nous avons voulu illustrer, à travers cet exemple, la forte présence de la grammaire pédagogique, destinée notamment aux anglophones[86], qui s'inscrit souvent dans des pages Web ou dans des fiches de grammaire intégrées dans un site principal. En conclusion partielle, nous pouvons dire que la recherche d'informations théoriques et d'activités grammaticales sur les articles s'avère difficile pour les apprenants arabophones, notamment non anglophones, mais pas impossible grâce au grand nombre d'activités proposées en ligne, ce qui requiert toutefois une présélection par l'enseignant.

En ce qui concerne le groupe prépositionnel, nous avons recherché sur Internet des sites pertinents pour une remédiation possible, en suivant la même démarche que pour les déterminants afin de rester cohérent.

[86] Voici quelques pages Web, à titre d'exemple, traitant théoriquement ou pratiquement des articles en s'appuyant parfois « trop » sur la langue maternelle (anglais) :

- http://www.laits.utexas.edu/tex/gr/det4.html;
- http://vclass.mtsac.edu/french1/Lesson3/indefarticles2.htm;
- http://www.bbc.co.uk/languages/french/business/gr3.shtml (aide-mémoire, on trouve à peine les mots en français !) ;
- http://www.laits.utexas.edu/fi/tv/index.php?ch=5&ex=1&mode=q;
- http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/qchap1a.htm, (consultés tous en octobre 2008).

• **Portail de grammaire** : sur le portail de grammaire mentionné plus haut pour les articles, nous n'avons trouvé qu'un seul lien, sorte de portail destiné aux anglophones où étaient annoncés des exercices sur les prépositions (cf. figure 48). A l'usage, il n'y avait que deux exercices qui ne correspondaient pas à l'annonce : il s'agissait de conjugaison de verbes et non d'exercices sur la préposition puisqu'elle est déjà donnée, (QCM) : *Elle hésite* ***à*** *lui (*dire, dit, disait, disant*) la vérité.*

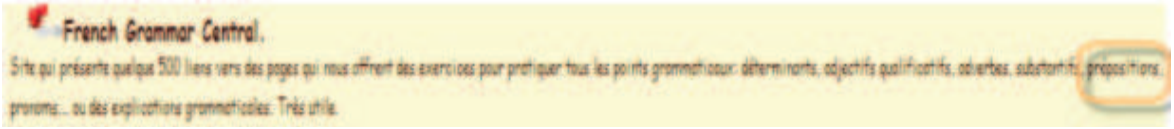


Figure 48 : lien proposant, soit disant, des exercices sur les prépositions (copie écran, octobre 2008).

Dans une telle situation, l'utilisateur sera obligé d'adopter un autre mode de recherche : soit par une présélection intuitive basée d'abord sur les noms de sites/pages mentionnés et puis sur les informations obtenues par les phrases descriptives, soit par organisation des liens, car quelques uns n'y sont pas décrits, pas assez décrits ou mal décrits. En choisissant l'un ou l'autre, il va encore entamer la recherche à l'intérieur de site/page choisi qui pourrait ou non l'aider.

Pour faciliter donc la tâche de l'internaute, il vaut mieux que les liens soient présentés de façon claire et concise sur trois points : public, contenu, objectif.

• **Site de grammaire** : « Grammaire Interactive » propose, quant à la préposition, un texte et des exemples qui ne sont pas en mesure d'aider les apprenants arabophones à surmonter leurs difficultés (cf. figure 49).

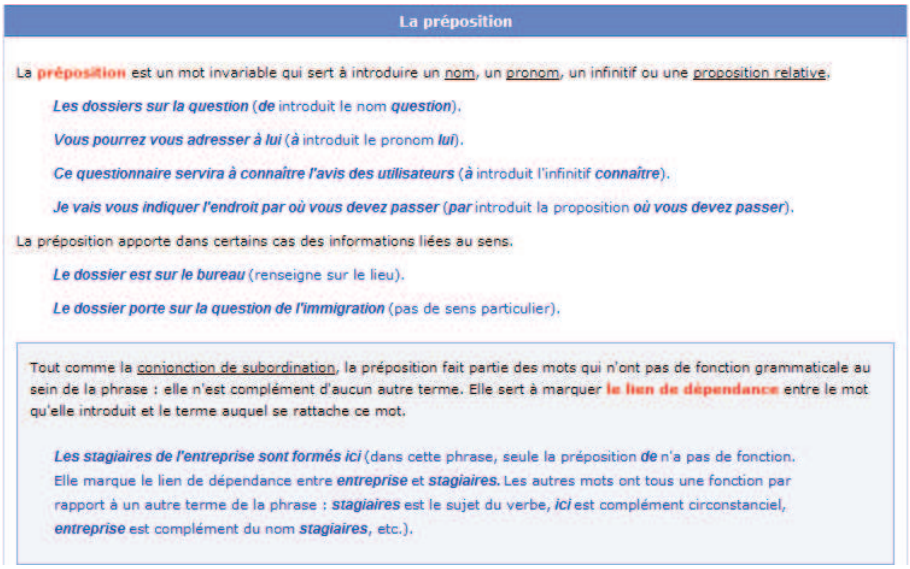


Figure 49 : explications accompagnées d'exemples (copie écran, novembre 2008).

Le(s) concepteur(s) croi(en)t faire acte d'observation et de sensibilisation grammaticale au moyen des exemples qui ont été donnés, mais en réalité nous ne pouvons en retenir que le fait que la préposition est un mot invariable, sans savoir comment l'utiliser concrètement. Nous constatons donc que ce site de grammaire n'est pas bon pour la remédiation des problèmes de prépositions, que ce soit pour un public arabophone ou pour tout autre public.

• **Page web de grammaire** : http://www.restena.lu/amifra/exos/index.htm (consulté en novembre 2008).

Cette page propose une série d'exercices interactifs sur les prépositions. La possibilité de les imprimer est un avantage pour les étudiants qui n'ont pas les moyens d'avoir un ordinateur personnel, mais il faut obligatoirement imprimer toutes les pages, y compris l'exercice, en conservant l'ordre et donc l'utilité de la tâche. On a, dans un ordre structuré, l'exercice, puis la correction, et enfin des aides théoriques en cas de difficulté (cf. figure 50).

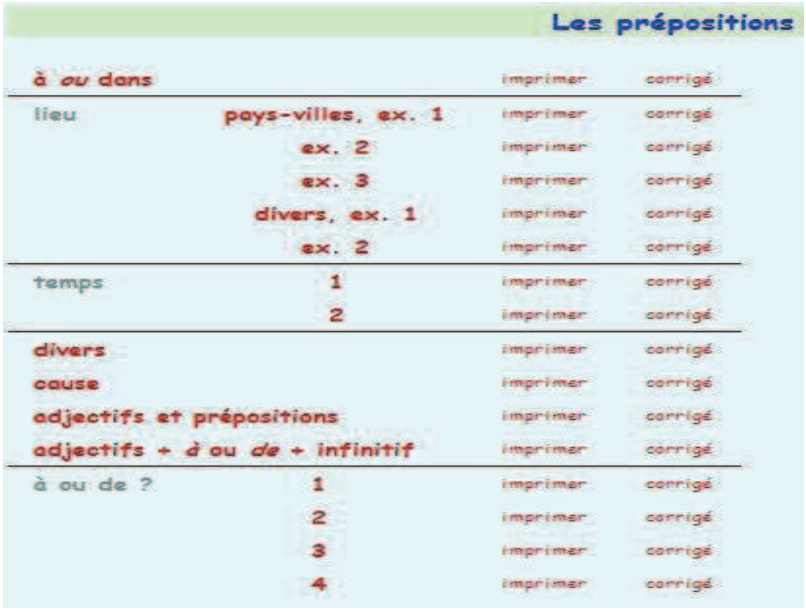


Figure 50 : exercices divers et imprimables sur les prépositions (copie écran, novembre 2008).

Dans cette série d'exercices, l'apprenant trouverait une solution à ses problèmes en s'exerçant surtout sur les trois premiers et le cinquième qui traitent de l'utilisation erronée d'une préposition à la place de l'autre. Par exemple pour Z, voir séquences (252, 328), la possibilité de travailler parallèlement sur les prépositions de temps et de lieu permet de mieux comprendre la distinction entre les deux. Cet exercice est particulièrement approprié aux arabophones car, comme nous l'avons expliqué, l'arabe se sert de « à » pour exprimer spécialement une relation spatiale et de « dans » pour donner une dimension temporelle et spatiale dans certains contextes. Or pour exprimer une action temporelle future, contrairement au français, « dans » n'a plus de place, c'est le mot « après » qui le remplace, exemple : « Je vais partir **après** une heure » (voir : 2. Substitution erronée de préposition, tableau 9).

Par ailleurs, les prépositions (à, de, dans) peuvent exprimer, en français, différents rapports dont le temps, le lieu, la manière. Certains prennent encore une dimension plus large (cause, but, moyen, mesure, etc). C'est pourquoi, nous trouvons que les multiples exercices proposés par cette page Web sont intéressants pour aider l'apprenant à faire la différence et à comprendre les nuances.

Nous regrettons pourtant l'absence d'exercices abordant l'omission de la préposition. Cela peut aider les apprenants en question, car nous avons rencontré dans les deux corpus bien des cas où l'apprenant met, sous l'influence de sa première

langue, une préposition qui est normalement omise en français (exemple : Il applaudit **aux** musiciens ou *Elle cherche **de** son enfant*, voir tableau 9).

• **Fiche de grammaire :** sur la page « Cours tour du monde[87] », c'est dans l'unité 9 «bibliothèques et musées» que l'on trouve une fiche de grammaire traitant de la préposition (cf. figure 51)



Figure 51 : fiche grammaticale sur les prépositions (copie écran, novembre 2008).

A la troisième page, l'apprenant dispose de liens externes où il trouve des activités audio qui complètent par un entraînement auditif le travail sur les prépositions. Il faut au préalable avoir téléchargé (gratuitement) le logiciel « Real Player » ; lors de l'écoute, l'ouverture du logiciel est lente, ce qui retarde et lasse les utilisateurs sans forcément les empêcher de réaliser d'autres tâches en parallèle. Nous pensons que pour ceux qui disposent d'une faible bande passante (le cas au Yémen), cela risque de provoquer des difficultés techniques. Ce défaut existe d'ailleurs sur d'autres sites de phonétique qui, pour entendre un seul phonème, exigent l'affichage de « Real player » ou « Windows média player ». De plus, à la page « 2 », en cliquant sur le mot « GRAMMAIRE », on est renvoyé à la page d'accueil du site principal « FLENET » au lieu d'être envoyé à une page de grammaire comme l'indiquait le nom de la section, c'est pareil en cliquant sur les autres sections (prononciation, vocabulaire, civilisation). A cette mauvaise navigation s'ajoutent deux liens problématiques : l'un pose des questions dont la réponse nécessite le recours à un texte absent, le(s) concepteur(s) indiquant le lien de l'exercice sans celui du texte ; le second n'est plus actif.

[87] http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/indextour.htm, consulté en novembre 2008.

Ce sont des problèmes d'utilisabilité qu'il ne faut pas ignorer mais plutôt résoudre. C'est en effet le travail d'une équipe informatique (**conception + maintenance)** qui doit effectuer régulièrement la mise à jour, améliorer la navigation sur le site, et veiller à l'évolution des interfaces logicielles. Pour les utilisateur-apprenants, la solution consiste, dans ce cas, à consulter les sites présélectionnés par l'enseignant, qui en a évalué le contenu et la simplicité de recherche (noms des catégories, navigation, architecture de l'information, liens, etc.). Le critère le plus important de cette sélection est de trouver des éléments de réponse à un problème rencontré par les apprenants.

Nous avons par exemple, sélectionné ce dernier lien, parce qu'il donne accès à un type d'exercice dont nous venons de regretter l'absence dans la page Web précédente. Cet exercice de QCM offre un entraînement sur l'omission ou le choix de la préposition convenable « à » et « de ».

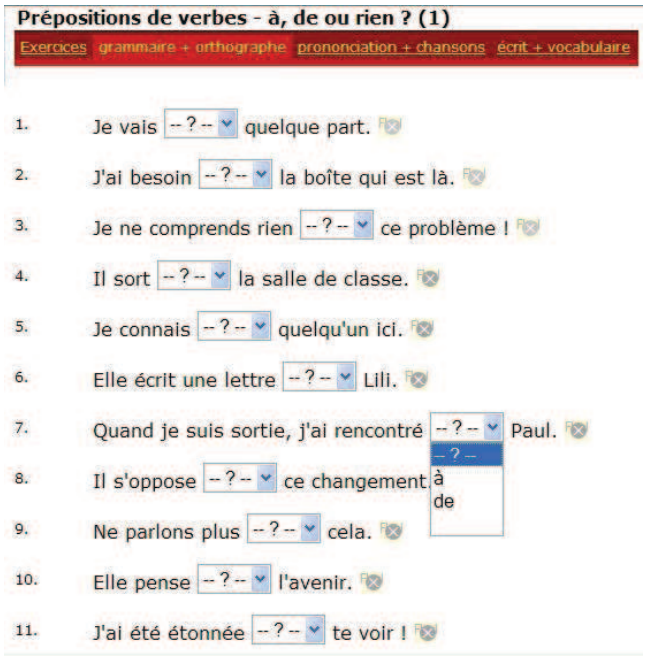


Figure 52 : phrases sans ou avec la préposition « à » ou « de » (copie écran, novembre 2008).

Pour la page conçue comme « aide-mémoire [88]» qui vient d'être mentionnée plus haut concernant les articles, celle-ci n'a rien proposé pour les prépositions. Mais cela n'est pas très surprenant, car, comme nous l'avons expliqué au chapitre deux, 2.1.4, la fonction de la fiche grammaticale est restreinte et ne vise qu'une partie ou qu'un point précis de la grammaire intégrée souvent dans un programme scolaire ou universitaire déterminé.

4. Bilan

Les analyses d'erreurs que nous venons d'effectuer sont justifiées théoriquement par le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette étude a montré en effet que les erreurs tirées d'un site d'Internet pour les arabophones ou celles commises par les apprenants enregistrés étaient et restent toujours une étape inéluctablement gênante, mais sont aussi un facteur important et positif dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue cible. Cuq, Gruca, Besse, Porquier, et beaucoup d'autres nient tous l'existence d'un apprentissage sans erreurs et les deux premiers ajoutent que « *L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler*. » (2003 : 349). A partir de ce point, le relevé des erreurs et l'identification de leur nature permettant une meilleure conception et une bonne proposition grammaticale, nous avons recherché leur remédiation sur Internet.

Après avoir effectué cette recherche, nous avons constaté qu'aucun format de site en grammaire ne pouvait répondre totalement aux attentes de notre public. Pour solutionner ses difficultés, nous avons dû effectuer une sélection pertinente des sites et y choisir ensuite les liens porteurs d'éléments de remédiation ciblée. Cela valide encore notre troisième hypothèse sur le rôle toujours important que tient l'enseignant dans cet enseignement/apprentissage numérique.

Par ailleurs, la forte présence des grammaires pédagogiques en ligne provient de l'intérêt direct des apprenants à qui elles sont spécialement adressées ; leurs besoins et leurs difficultés sont pris en compte lors de la création des projets, alors que d'autres utilisateurs apprenants, en l'occurrence les arabophones yéménites, ne

[88] http://es.geocities.com/m_spalacci/gramma.htm, consulté en novembre 2008.

repèrent que les tâches qui les intéressent vraiment. Quant au type de grammaire, la présence d'une pratique grammaticale à caractère communicatif est faible, excepté quelques sites destinés aux anglophones américains, dont la majorité des exercices s'appuient sur la langue anglaise pour servir de guidage pédagogique. Aussi le public non anglophone va fuir ces sites, surtout quand les consignes s'avèrent longues et compliquées, malgré l'importance communicative de l'exercice. Cela ne sera pourtant jugé comme un inconvénient que s'il suit un programme déterminé pour un public précis dans l'attente des objectifs fixés et qu'il peut représenter une mauvaise opportunité pour ceux qui ne sont pas directement concernés. Pour toutes ces raisons, nous allons nous efforcer d'expliquer au chapitre suivant la démarche optimale de recherche d'une grammaire en ligne, et d'expliciter les critères de qualité (critères linguistique, pédagogique et ergonomique du site). Dans le dernier chapitre, nous allons tenter de voir, grâce aux analyses de notre corpus principal des quatre formats de sites en grammaire que nous avons classés en quatre catégories distinctes (chapitre deux, 2.1) quels sont les apports d'Internet pour les apprenants de la grammaire du FLE particulièrement pour les arabophones yéménites, et le profit que ces derniers peuvent en retirer.

Si le résultat nous apparaît insuffisant, nous essayerons de faire, à la fin du dernier chapitre, des propositions didactiques et pédagogiques suivies de perspectives susceptibles de répondre à ces attentes précises de compenser le manque d'informations et d'exercices ciblés, pour n'afficher et ne produire que des règles et des exercices de qualité. Nous pourrions réfléchir également à la faisabilité d'une méthode technopédagogique d'enseignement grammatical à valider à notre retour au Yémen, méthode enrichie et mieux adaptée aux besoins des apprenants arabophones, en particulier yéménites.

CHAPITRE IV :

COMPÉTENCES DE LA RECHERCHE ET DE L'ÉVALUATION LINGUISTIQUE ET ERGONOMIQUE D'UN SITE DE GRAMMAIRE

1. Recherche d'un site de grammaire sur Internet, où et comment ?

La recherche d'aides, selon des stratégies différentes, caractérise l'apprentissage en général et plus particulièrement celui des langues étrangères. Le recours aux TIC, caractéristique de notre époque, en est une des plus efficaces. De même pour l'apprentissage grammatical qui exige souvent la recherche de solutions minimisant les « difficultés » et permettant l'accomplissement des tâches demandées. La grammaire est souvent synonyme de « difficulté » dans l'approche communicative estimant son enseignement comme un handicap dans l'apprentissage. La problématisation de la place de la grammaire ne cesse de s'imposer dans la didactique. Nous pensons que, grâce à l'émergence des technologies dans ce domaine, il est actuellement possible d'apporter des réponses convaincantes à cette problématique ; c'est ce que nous tentons de faire tout au long de cette recherche. Le monde éducatif sort de plus en plus de son rythme d'enseignement/apprentissage traditionnel en se dotant d'autres supports plus modernes pour faire face, en grande partie, à ses difficultés. Il peut s'agir, par exemple, de l'ordinateur connecté ou hors connexion, des sites Internet et/ou des CD-Rom qui aident à présenter autrement la grammaire, c'est-à-dire d'une façon plus ludique et plus conviviale. Par convivialité, nous entendons les moments d'aisance où certains apprenants se sentent mieux, en interactivité avec la machine que lors d'une interaction en face à face, surtout avec le professeur en position hiérarchique comme c'est dans le cas dans le système éducatif yéménite ou arabe. Nous ne prétendons pas que l'interactivité soit supérieure, mais que nous la situons comme un terrain préparatoire et rassurant permettant de passer à l'interaction, surtout pour ceux qui craignent de se trouver avec de faibles connaissances en situation de face à face. Internet présente en effet un ensemble considérable d'aides et d'outils tant pour l'enseignement/apprentissage que pour la recherche et la communication. Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur le développement des compétences en recherche d'informations grammaticales et sur l'évaluation de la qualité des sites de grammaire.

La mise en évidence du recours à des aides possibles, de différentes natures (humain ou technologique) et l'utilisation de stratégies variables induisent la nécessité d'orienter les étudiants vers les nouveaux outils disponibles et de leur expliquer les

stratégies les plus efficaces pour accomplir telle ou telle tâche et réussir leur apprentissage. L'utilisation de bonnes stratégies dans la recherche d'un site de grammaire, ou plus précisément d'un point grammatical sur la Toile, aboutit à des résultats pertinents, car le principal problème de l'internaute est qu'il est débordé par la surabondance d'informations obtenues. L'obtention d'une information dépend de la stratégie suivie : est-ce une stratégie par navigation/exploration ou par requête ? C'est pourquoi, pour passer du butinage à la recherche ciblée, il est recommandé de méditer sur ce que l'on recherche en se posant des questions telles que : que chercher exactement ? Où trouver l'information et comment la chercher ? Et pour quoi faire ? Autrement, l'internaute tourne et retourne, perd beaucoup de temps, et reste en quelque sorte à la périphérie de l'information.

C'est très concrètement que l'on peut observer le gain du temps obtenu pour l'usage d'Internet. Pour Amadieu, Bastien et Tricot (2008), le temps est un des critères qui servent à évaluer l'efficacité des comportements de navigation. C'est un indicateur de performance dans les tâches de recherche d'information. Et pour ne pas errer en vain et donc gagner du temps, l'apprenant-utilisateur est censé connaître les bons outils de recherche, savoir les manipuler, récupérer et évaluer l'information trouvée, la traiter, distinguer les faits des opinions en établissant un plan de recherche : ainsi l'ensemble de ces tâches détermine la démarche d'apprentissage. Grâce au développement technologique, cette démarche dispose actuellement d'outils puissants qu'il faut maîtriser. L'apprenant doit nécessairement acquérir des compétences actionnelles (comportementales, intellectuelles et instrumentales) qui lui permettront, en amont de l'utilisation des TIC, de reconnaître et définir son besoin d'apprentissage du FLE, notamment de la grammaire. Il lui faudra ensuite obtenir/communiquer des données, identifier et évaluer l'information, et enfin l'exploiter dans une perspective de résolution de problème.

Dans ce sens, nous allons étudier dans ce chapitre, la recherche d'un site de grammaire, les connaissances, les compétences d'utilisation et d'action ainsi que les stratégies relatives aux options de la recherche. Pour la première partie de la question, « chercher un site ou une information grammaticale », nous évoquerons deux types d'outils de recherche sur Internet : les outils de recherche généraux et les outils de recherche spécialisés. Quelles sont alors les meilleures méthodes de recherche à adopter selon les deux types d'outils et quelles sont les compétences à développer afin d'obtenir aisément l'accès aux informations ?

1.1. Outils de recherche généraux et spécialisés

1.1.1. Outils de recherche généraux

Vu le grand nombre de sites et d'outils de recherche dans l'ensemble des énormes ressources, il est conseillé, pour obtenir des informations de qualité, de se focaliser d'abord sur les sites connus et déjà utilisés par l'apprenant qui lui ont été transmis par son établissement éducatif ou universitaire, puis de consulter les sites spécialisés ou les portails de référence dans son domaine tels que, pour le FLE, « le point du FLE », « Franc-parler », « Flenet », et de n'avoir recours aux outils de recherche généralistes qu'à la fin du parcours. C'est ce qu'il est conseillé de faire pour une recherche ciblée d'information, mais la réalité ethnographique des usagers montre l'inverse. La plupart des utilisateurs commencent leur recherche dans les outils généralistes comme Google, Yahoo, Lycos, Altavista, Exalead, Voilà, etc. Ce sont les moteurs de recherche (MDR)[89] les plus connus.

Pour démystifier les spécificités et le rôle de ces derniers sans prétendre à l'exhaustivité, nous allons nous attacher plus particulièrement aux deux premiers outils, étant donné que ce sont les plus visités au monde, selon des statistiques réalisées en janvier 2007 par XiTi sur plus de 246000 sites francophones[90].

[89] Le complément de nom « moteur(s) de recherche » sera désormais désigné par l'abréviation MDR
[90] Baromètre des MDR - février 2007.

1. Google 88.22%
2. Yahoo 3.78%
3. Voilà 2.34%etc ,

http://webmaster-toulouse.blogspot.com/2007/03/statistiques-moteurs-de-recherche.html, consulté en novembre 2008.

Le classement est quasiment identique à celui d'avril 2004 fourni par le site http://www.lesmoteursderecherche.com[91] (consulté en décembre 2008) sur les sites les plus visités en France. Lors de ces deux évaluations (avril 2004, janvier 2007) et de la date de consultation (décembre 2008), Google conserve sa suprématie, suivi d'assez loin par Yahoo. C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé ces deux MDR (moteur de recherche).

Par ailleurs, notre choix de Google, outre sa place prédominante dans le monde de la recherche d'information, a été orienté également par l'importance de sa syntaxe claire et largement offerte aux internautes du monde entier, grâce à ses interfaces et sa présentation uniforme dans de multiples langues dont l'arabe (cf. figure 53).



Figure 53 : interfaces de Google en français et en arabe (copie écran, décembre 2008).

L'intercompréhension entre ces interfaces facilite en effet, pour les acteurs étrangers, notamment les arabophones, les stratégies de recherche de sites didactiques. Charnet l'explique ainsi : « *Face à l'écran, la perception sélective de l'internaute*

[91] Classement des sites plus visités en France
Classement des sites plus visités sur le marché français - Avril 2004
Classement et parts de marché sur un panel global.
1. Google 70.3%;
2. Yahoo 10.6%;
3. MSN 4.5%;
4. AOL 4.2%;
5. Wanadoo 3.47%;
6. Free 2.2%;
7. Lycos 1.0%;
8. Altavista 0.8%;
9. Tiscali 0.7%;
10. Club Internet 0.6%;
11. Autres 0.4%.

s'active et celui-ci prend connaissance des différents codes polymorphes présents (texte, images, animations, son, ...) et identifie la nature de chaque espace en les assoçiant à une information spécifique. En effet, sens et organisation de l'espace de l'écran deviennent inséparables. Comme l'espace visuel est associé aux mêmes informations, quelle que soit la langue, l'usager retrouve d'un écran à l'autre la même structure visuelle déjà appréhendée dans la langue maternelle, ce qui permet une compréhension sémiotique et sémantique de toute autre interface. » (2005 :113).

Google représente par excellence les MDR, alors que Yahoo est le prototype des annuaires de recherche. Les critères d'efficacité de l'un ou de l'autre s'affichent en nombre total de pages référencées (avec un classement de pertinence des résultats obtenus), en d'autres termes l'adéquation entre les pages proposées par le moteur et la question posée par l'utilisateur. Cette pertinence dépend de deux facteurs : la syntaxe des requêtes en recherche simple et la syntaxe des requêtes en recherche avancée. Qu'est-ce qui distingue ces deux modes de recherche ?

1.1.2. Modes de recherche simple et avancée

- **Recherche simple**

La première syntaxe, que la quasi-totalité des internautes utilisent, représente la façon dont ceux-ci posent la question à l'outil de recherche, cela permet en effet de poser une interrogation par le biais d'un seul mot, de plusieurs mots séparés par des espaces ou des expressions. Dans ce cas, l'outil de recherche interprète la requête en la nettoyant de mots « vides » - articles et prépositions - comme « le », « la », « les », « de », « des », « à », « à la », « au(x) » et ajoute entre les mots significatifs l'opérateur par défaut ET (AND). Par ailleurs, tous les utilisateurs n'ont pas le même degré de **connaissances** sur les spécificités des moteurs et n'ont pas non plus la même **compétence d'utilisation**. Il est clair, à priori, que plus les mots saisis par l'internaute sont précis, plus la réponse donnée par le moteur sera pertinente. Il ne suffit pas de connaitre ce procédé, il faut également savoir le mettre en pratique, profiter des avantages offerts par l'outil de recherche et comprendre ses contraintes, car poser une question précise, c'est savoir interroger le moteur en exploitant les possibilités qu'il offre et avant tout choisir les mot-clés pertinents.

Nous insistons sur ce point car les outils de recherche informatisés, sauf de rares exceptions, ne comprennent pas le langage humain et n'utilisent que le langage par mots clefs. Il est de ce fait nécessaire de traduire sa (ses) question(s) dans un langage d'interrogation spécifique (requête). Par exemple, en langage naturel, le sujet de recherche « faire des exercices sur les pronoms » équivaut en langage documentaire à « exercices pronoms ». Les deux recherches effectuées, sur Yahoo par exemple, fournissent des réponses inégales ou différenciées. Avec la requête « exercices pronoms », nous avons eu un ciblage remarquable de l'information (voir les cinq premières réponses, figure 54). Certes, nous avons obtenu moins de réponses, mais elles sont globalement plus pertinentes que celles obtenues par la requête « faire des exercices sur les pronoms ». Ce qui veut dire que le passage de la formulation en langage naturel de l'objet de la recherche au langage documentaire est une étape nécessaire, voire obligée.

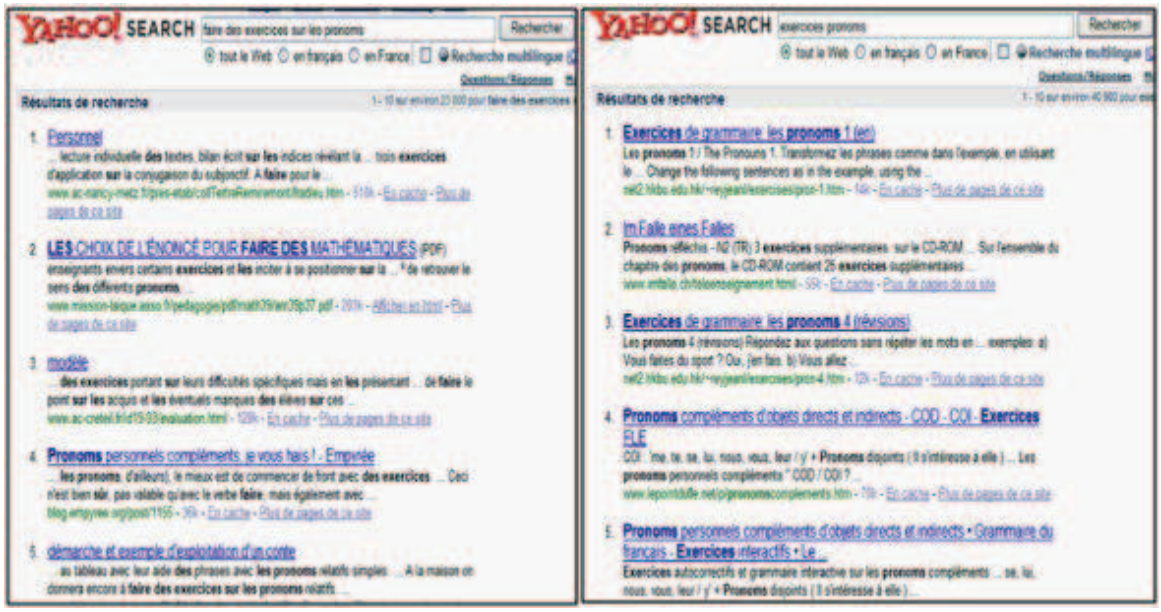


Figure 54 : la syntaxe des requêtes en recherche simple (copie écran, décembre 2008).

Malgré l'usage très fréquent de la « recherche simple » par de nombreux internautes, beaucoup d'entre eux ne connaissent pas la spécificité de cette interrogation.

- **Recherche avancée**

Quant à la syntaxe du deuxième type de requêtes « la recherche avancée », elle est relativement ignorée par beaucoup d'utilisateurs, bien que son utilisation soit facile, structurée surtout sur Google. La recherche avancée sur ce moteur, clairement indiquée sur l'interface, permet de préciser et de limiter les résultats de la requête. L'utilisateur peut les affiner en filtrant par langue, région, date, domaine, format, et lieu où se trouve l'information (titre, corps du travail, adresse ou lien).

Ainsi, parmi les astuces de la recherche avancée, nous évoquons les opérateurs booléens. La recherche booléenne[92] est une opération de mathématique logique qui permet de formuler précisément une équation de recherche présupposant une réflexion préalable de l'utilisateur (organisation, pensée logique, butinage, etc.). Cette technique débouche sur un nombre raisonnable de résultats et en augmente la pertinence. Nous observons que les apprenants-utilisateurs ne connaissent pas non plus, ou connaissent mal ces opérateurs et se contentent souvent de l'opérateur simple et implicite de l'outil de recherche choisi. L'opérateur SAUF/NOT, par exemple, n'est jamais utilisé, ou très rarement, en recherche d'informations. Il est pourtant très utile pour établir une recherche qui, usant de limitations, donnerait des documents mieux ciblés et plus pertinents.

Pour affiner donc la recherche, l'utilisateur (enseignant et apprenant) peut utiliser des opérateurs booléens dont les fonctionnalités diffèrent selon le MDR : un opérateur peut ne pas fonctionner dans un moteur, mais être opérationnel dans un autre. Si nous prenons l'exemple de l'opérateur « NOT », il n'est opérationnel ni sur Google ni sur Yahoo, alors qu'il l'est sur Live Search[93]**.** Cet opérateur est une aide efficace pour l'élimination des réponses non souhaitables qui viennent perturber l'opération de la recherche en apparaissant parfois dès les premiers résultats donnés. Par exemple, si un apprenant de langue française recherche le mot « grammaire », saisi sur Google ou Yahoo, il aura, entre autres, une réponse partagée entre « grammaire » et « grammar » avec parfois une importance en nombre et en place

[92] Terme venant du nom de George Boole, mathématicien britannique du XIXe siècle qui a fondé la logique symbolique, http://www.scd.univ-lille3.fr/methodoc/operateur/_booleens.htm, (consulté décembre 2008).

[93] Live Search peut être le seul MDR qui propose actuellement un support complet de la syntaxe booléenne, http://actu.abondance.com/2008/08/yahoo-ne-supporte-plus-les-oprateurs.html (consulté en janvier 2009)

accordés au deuxième mot non souhaité même en utilisant l'opérateur « NOT ». Ce n'est qu'avec Live Search que la recherche se restreint et s'oriente seulement vers le mot recherché « grammaire » (cf. figure 55).



Figure 55 : l'opérateur « NOT » n'est opérationnel que sur Live Search (copie écran, janvier 2009).

Les opérateurs booléens les plus courants sont les suivants : « ET, AND », « OU, OR », «SAUF, NOT». Ils sont faciles à comprendre et peuvent considérablement développer les compétences d'utilisation et améliorer donc la recherche d'informations sur Internet. En imposant certains mots ou en excluant d'autres à l'aide de ces trois opérateurs sans oublier d'autres signes à fonction similaire comme « + », « - », cette opération a pour but de restreindre ou d'élargir les résultats fournis par le MDR afin de les rendre plus pertinents. Cette recherche fonctionne aussi bien dans des sites de grammaire, des éléments grammaticaux que dans toutes les informations électroniques.

Nous trouvons d'ailleurs que la plupart des MDR, parfois même ceux dont l'interface a été traduite en français ou en d'autres langues, accepte également la forme anglaise «AND», « OR» et «NOT».

A la disposition de l'internaute, d'autres astuces servent aussi au ciblage et à la précision de l'information et méritent d'être évoqués comme :

- La saisie d'un mot ou d'une expression exacte mise entre guillemets « » : cette opération sert à obtenir un titre ou une phrase telle qu'elle est ou à être sûr d'une construction grammaticale : exemple, pour savoir si l'expression «être sur le point» est suivie de la préposition « de » ou « à », l'internaute doit essayer les deux possibilités de vérification disponibles :

« être sur le point de », puis - *« être sur le point à »*

La première expression avec « de » à donné 145 000 résultats, alors qu'avec la préposition « à », nous n'avons eu qu'une seule utilisation. Ce qui confirmerait la première, vu le pourcentage obtenu, et met en cause la deuxième.

- La recherche de la définition d'un terme grammatical, on peut utiliser selon le MDR cette formule avec le terme « préposition » :
  - *« define : préposition »,*
  - *« défini : préposition »,*
  - *« définition : préposition ».*
- La recherche d'une notion grammaticale ou exercices sur un domaine ou un site spécialisé afin de cibler et de restreindre les résultats, exemple :
  - *préposition(s) site : grammaire.com.*

Nous ne nous étendrons pas sur les multiples fonctionnalités et la technique de la recherche avancée, nous en avons évoqué quelques unes, productrices de performance et d'aisance pour l'utilisateur de sites dédiés à l'enseignement et à l'apprentissage grammaticaux.

Cela nous amène à dire que le chercheur d'information doit connaître et maîtriser les fonctionnalités des nombreux outils de recherche : quel(s) est/sont celui/ceux le(s) plus approprié(s), sera ou seront le(s) plus susceptible(s) de fournir les ressources les plus pertinentes pour une recherche donnée ou une partie de la recherche ? Cette étape de préparation ouvre la voie à la pertinente utilisation d'un ou des MDR et celle-ci sert à confirmer ou modifier la connaissance de l'utilisateur vis-à-vis des outils utilisés.

Les différences fonctionnelles des MDR ont incité certains informaticiens à créer un site méta-chercheur permettant la recherche de l'information dans les deux outils, et avec une seule syntaxe d'interrogation. Ce projet que l'on trouvait sur le site http://www.gahooyoogle.com[94]/, permettait de gagner du temps et de raviver l'intelligence de l'utilisateur pour juger de l'efficacité de l'un et de l'autre outil et comprendre leurs spécificités à travers les réponses données. L'interactivité d'une telle présentation serait susceptible d'améliorer les compétences d'utilisation et de la recherche chez l'internaute.

Malgré l'existence de plusieurs MDR et des possibilités de recherche différentes selon les opérateurs adoptés, la grande majorité des internautes (formés ou novices) se contentent d'un seul MDR sur le Web, par exemple Google, vu sa réputation mondiale dominante et sa facilité d'utilisation. Or, ce moteur ne peut pour autant intégrer tous les avantages que pourraient offrir les autres outils de recherche (l'exemple de Live Search). C'est pour cela qu'il est fortement conseillé de ne pas se focaliser sur un seul outil, surtout quand l'utilisateur a bien défini son besoin, qu'il maîtrise sa requête de recherche et quand l'outil qu'il utilise habituellement ne lui procure pas le résultat souhaité. Ce mode de recherche, et même la diversité d'utilisation, enrichissent les savoirs et développent les compétences d'adaptabilité du chercheur pour choisir le moteur le plus approprié et la bonne manière à y rechercher l'information, même si l'interface du moteur change.

Outre les MDR, nous souhaitons évoquer brièvement les outils les plus intéressants, susceptibles de relier une seule requête de l'internaute à plusieurs outils sans être obligé d'aller chaque fois vers un MDR et de retaper les mêmes mots. Parmi ceux-ci nous en citons deux : « Francité » qui est un méta-moteur de recherche. Il permet de préparer une requête simple ou complexe pour 21 des principaux outils de recherche par l'entremise d'une seule et même interface sans connaître la syntaxe de chaque outil. Il regroupe : (moteurs francophones : Yahoo.fr, Nomade, Toile du Québec, Voila, Sympatico, Telus, Altavista.fr, Share Look, AOL, DOMZ.fr. moteurs généralistes : Google, Alta Vista, Lycos, Exicite, Hot Bot, MSN, Meta Crawler, Northen Light, Beaucoup), http://www.francite.com/ (consulté en septembre 2008). Il en va de même pour Le Finder d'Aeris, sauf que celui-ci prépare la requête pour des

[94] Nous utilisons l'imparfait car ce site, dont nous déplorons la disparition, n'est plus actif depuis quelques mois sans que nous en connaissions les raisons.

outils de plusieurs catégories : des métamoteurs (Vivisimo et Ez2find), moteurs généralistes (Google, Yahoo !search, etc.), annuaires (Yahoo, Guide Web, etc.), encyclopédies (Wikipedia et Agora) et outils spécialisés (Scirus), http://aeris.11vm-serv.net/tools/finder.html (consulté en septembre 2008).

Par ailleurs, si la connaissance des outils de recherche, ainsi que de leurs spécificités, renforce la dynamique de recherche, cela n'est pas suffisant. Il faut aussi avoir une base de connaissances sur ce que l'on est censé obtenir sur le Web pour pouvoir fixer les objectifs et préciser la demande. Cette précision change de dimension selon les outils de recherche utilisés, ce dont il faut tenir compte dans la modélisation de la recherche informatique. Par exemple sur un MDR généraliste, pour chercher une information ciblée, il convient non seulement de repenser les mots clés, mais aussi de multiplier et de spécifier davantage certains mots afin de faire face aux phénomènes de synonymie, de polysémie et d'homonymie qui viennent perturber parfois la qualité des résultats de la recherche[95]. Pour ceux qui sont, par exemple, de nature homonymique, il leur faut plus de détermination. Le mot « articles » en est un bon exemple. Si l'apprenant cherche, sur un MDR, à réaliser des exercices grammaticaux sur les articles en saisissant seulement le terme « articles », il aura des réponses tout à fait éloignées de la notion grammaticale demandée. Ce n'est qu'à partir de la troisième page que des exercices sur les articles apparaissent. Par contre, si l'usager l'associe au mot grammaire (ex : « grammaire articles », « articles grammaire »), ou le détermine mieux par « définis/indéfinis » en l'occurrence, il trouvera précisément dans les toutes premières réponses ce qu'il cherche.

L'ordre d'affichage des résultats, ainsi que le nombre de réponses sont importants, l'utilisateur ne consultant généralement pas plus de deux pages de résultats (soit 20 liens de réponse). Il faut donc que les documents pertinents apparaissent dans les vingt premiers. L'ordre et la pertinence des résultats obtenus dépendent également, sur certains outils de recherche, de l'ordre des mots saisis. Par exemple, la requête « grammaire articles » ne donne pas exactement le même résultat que « articles grammaire ».

C'est pour cela qu'il est conseillé de consulter, dès le départ, les sites spécialisés dans le domaine, car en tapant, dans sa barre de recherche interne (s'il y en

[95] Le problème d'homonymie et polysémie est aussi rencontré lors de l'implémentation des dictionnaires morphologique et syntaxique, précisément pour le codage lexical (Abeillé 2002).

a), le mot « article », il n'y aura pas besoin de spécifier les mots clés et encore moins de les combiner avec les sites de grammaire.

Pour le rôle des sites spécialisés en FLE, nous allons choisir : « le Point du FLE » et « Franc-parler », sites recensés par la veille de la BNF[96] (bibliothèque nationale de France) qui retient les sites sur critères de qualité pour la recherche. Mais avant de détailler, il faut trouver des éléments de réponse à la question suivante : comment l'apprenant étranger peut-il arriver aux sites spécialisés ?

Il sera orienté soit par son professeur, nécessairement formé ou ayant des connaissances de base sur la recherche informatique et sur la sélection des sites, soit il aura recours aux moteurs généralistes. Parmi les procédés de recherche d'un site spécialisé, le recours aux MDR est inéluctable. Sur le site[97] « les moteurs de recherche », un sondage effectué en janvier 2007[98], démontre, pour la recherche de l'information sur Internet, que 71% des utilisateurs y arrivent par les MDR, 9,8% par des amis ou collègues, 8,5% par journaux ou périodiques, 8,4% par liens sur un autre site, 8,1% par hasard en surfant, 3,6% par la télé et 3,3% par des guides de sites web. Ce qui démontre encore le rôle incontournable, même indispensable des MDR, comme porte générale d'entrée dans le guidage des informations. Dans ce cas, et en cherchant avec des mots clés les sites spécialisés en FLE sur « Google », les résultats peuvent différer selon le choix, le genre de ces mots et l'opération de la recherche adoptée. Par exemple, taper des mots clés en utilisant chaque fois une syntaxe différente, pour obtenir des sites spécifiques de FLE parmi lesquels apparaissent en particulier ceux que nous souhaitons trouver : « Franc-parler » et « Le point du FLE », à savoir :

1. site spécialisé en fle ;

2. sites spécialisés en fle ;

3. « sites spécialisés en fle »,

[96] http://signets.bnf.fr/, consulté en décembre 200.
[97] : http://www.lesmoteursderecherche.com (idem)
[98] A la date de la consultation, il n'y a pas de sondage plus récent que celui de 2007.

La recherche (1) nous a donné un résultat total d'environ (159 000) en (0,03 secondes), (cf. figure 56)



Figure 56 : recherche au singulier d'un site du FLE sur Google (copie écran, janvier 2009).

Comme nous voyons sur cette page « Google », le résultat est énorme malgré la précision des mots choisis. Si nous prenons, à titre d'exemple, les trois premiers liens qui s'y affichent, nous trouverons un lien parlant d'un seul site spécialisé qui pourrait mentionner ou non d'autres sites. En général, l'utilisateur espère parvenir à l'information sans dépasser la première page, ou maximum la deuxième, car les premiers résultats sont souvent les plus pertinents pour le chercheur, sinon avec les pages suivantes, s'il continue le parcours, il se lasse de plus en plus. Ce moment de lassitude[99], que l'utilisateur devrait éviter en maîtrisant la syntaxe d'interrogation de l'outil manipulé, bloque ou détourne le but principal de la recherche. Etant donné que le résultat sera différent selon les mots que nous écrivons au singulier ou au pluriel, en majuscule ou en minuscule, accentué ou pas, et encore selon l'ordre dans lequel les mots sont classés. Nous avons mis les mots « site spécialisé » au pluriel pour la recherche (2). Nous y avons remarqué que le nombre de résultats a diminué presque de moitié (cf. figure 57).

[99] La lassitude se manifeste aussi lorsque le débit d'Internet est très lent, ce qui ralentit l'interactivité, ennuie et lasse l'apprenant, diminuant aussi son attention et sa motivation.

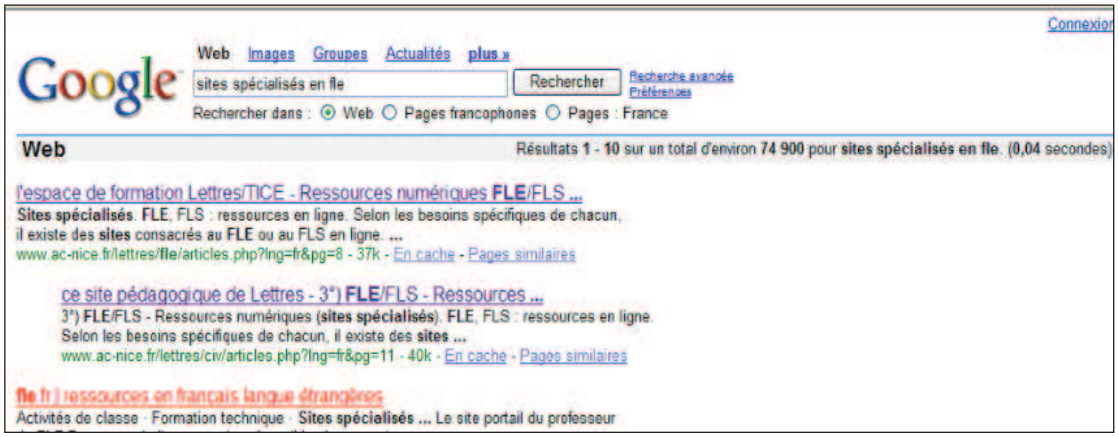


Figure 57 : recherche au pluriel des sites du FLE sur Google (copie écran, janvier 2009).

Pourtant, c'est n'est qu'au troisième lien que nous pouvons accéder véritablement à des sites regroupant un nombre limité de sites spécialisés en FLE que nous allons évaluer, selon leur structure, leur contenu ainsi que leur recensement par des établissements académiques, importants pour une consultation, recherche et apprentissage. Certes, la réponse devient plus pertinente que celle de la recherche précédente, mais le nombre des résultats (74 900) reste considérable. Pour le diminuer encore plus afin d'arriver à une requête très limitée et beaucoup plus précise, nous délimitons l'expression en mettant dans la recherche (3) les mêmes termes mais cette fois-ci entre guillemets (« sites spécialisés en fle ») pour savoir ce que cette formulation différente pourra donner, (cf. figure 58).



Figure 58 : recherche des sites spécialisés en utilisant les guillemets (copie écran, janvier 2009).

Comme le montre la figure ci-dessus, la recherche a été bien affinée. En utilisant cette syntaxe particulière de la recherche avancée, nous avons obtenu un nombre très réduit de résultats (8) en (0,04 secondes), et au premier lien donné (marqué en rouge), une réponse tout à fait pertinente.

Avant de passer au rôle des sites spécialisés et aux modalités de la recherche qu'il faut adopter pour s'orienter directement vers un site de grammaire ou des éléments grammaticaux précis, nous déduisons de l'usage des MDR généralistes les conclusions suivantes : il faut avoir :

- des objectifs, qu'ils soient généraux ou spécifiques, marquant l'itinéraire de la recherche ;
- deux types de connaissance : (1) savoir qu'il faut établir une recherche à partir des mots clés de la discipline linguistique. Parfois la spécification ou la détermination de ces mots est nécessaire afin de restreindre le nombre de réponses pour éviter la similarité et la polysémie. (2) Bien connaître les outils de recherche, maîtriser leurs fonctionnalités en recherche simple et avancée.

- des compétences d'utilisation pour mettre ces connaissances en pratique, et réajuster les recherches si l'on obtient des résultats décevants ou lorsque des problèmes techniques ou linguistiques interviennent au cours de la recherche ;
- la capacité d'évaluer les informations obtenues pour n'en sélectionner que celle(s) dont l'utilisateur a besoin pour réaliser ses objectifs (améliorer son savoir et réaliser des actions dans l'enseignement, l'apprentissage et/ou la vie sociale).

1.1.2. Outils de recherche spécialisés en FLE

Ce sont les sites ou portails spécialisés, parmi lesquels « Le point du FLE » et « Franc-parler » qui ont pour principal objectif d'enrichir le domaine et de renvoyer vers d'autres sites. Débuter par la consultation de ce type de sites facilite grandement la recherche, puisqu'ils proposent d'entrée une sélection et une appréciation des sites disponibles dans le domaine d'activité. Nous allons évoquer ce rôle à travers les deux sites spécialisés « Le point du FLE » et « Franc-parler ».

Le point du FLE[100], est un annuaire qui recense de nombreux liens (environ 3800) constituant ainsi un riche ensemble documentaire dans le domaine du français langue étrangère, un site très complet contenant de multiples ressources tant pour les enseignants que pour les étudiants.

L'internaute y trouve notamment des activités sur la langue française :

- http://www.lepointdufle.net/index.htm;

des rubriques, bien utiles également, sur la grammaire et la phonétique ainsi que des ressources classées selon la catégorie d'apprenants :

- Primo-arrivants : http://www.lepointdufle.net/primoarrivants.htm;
- Français précoce : http://www.lepointdufle.net/enfants.htm;
- FOS (français sur objectif sécifique) : http://www.lepointdufle.net/specialite.htm.

[100] www.lepointdufle.net, consulté en avril 2009.

Ce site interactif (cf. figure 59) facilite à l'apprenant l'accès aux activités du FLE, de la grammaire et aux exercices autocorrectifs pour travailler en classe ou en auto-apprentissage dirigé et indépendant.



Figure 59 : la partie haute de l'interface du site « Point du FLE » (copie écran, mars 2009).

Dans ce site spécialisé en FLE, l'utilisateur impliqué dans l'apprentissage de la grammaire a deux moyens de recherche faciles : le premier lui permet de passer directement à la rubrique de grammaire du site, qui comprend des notions grammaticales, classées par ordre alphabétique, à savoir : *Adjectifs* ; *Adverbe, Articles, Comparaison, Démonstratifs, Discours indirect, Divers, Expression de temps, Interrogation, Négation, Noms, passif, Possessifs, Prépositions, Pronoms compléments, Pronoms relatifs, Pronoms sujets et toniques, relations logiques, Indicatif et Autres modes*. Le deuxième moyen consiste à choisir librement et surtout rapidement, à l'aide d'un MDR interne se situant en haut à gauche de l'écran (figure 59), une notion ou exercice contenu dans le site. Avec ces deux possibilités de recherche, le chercheur sera dirigé vers des sites et des pages externes traitant de l'information grammaticale sur laquelle il veut s'entraîner. Par exemple, pour la rubrique de la grammaire présentée par « Le point du FLE », si l'apprenant a besoin de travailler les articles, il n'a qu'à cliquer sur ce terme pour accéder à une page contenant des multiples activités sur les articles offertes par des liens différents. Grâce à ces liens, il se peut que l'apprenant découvre d'autres sites de FLE dans lesquels la grammaire sera présentée différemment selon la méthode adoptée, le public et le niveau de langue.

La recherche de l'information grammaticale est mieux orientée et beaucoup plus facilitée sur les sites spécialisés que sur les MDR généralistes. D'abord la section de grammaire apparaît clairement sur l'interface ; en cliquant dessus toutes les notions sont listées et accessibles. Un MDR interne permet d'accéder directement aux thèmes grammaticaux recherchés, mais seulement à l'intérieur du site. En complément, l'internaute y trouve aussi des liens didactiques externes établis par le site qui lui permettront de réorienter sa recherche.

Quant au site « Franc-Parler », principalement dédié aux enseignants, il offre de multiples possibilités de consultation, de recherche et de communication. Nous n'en citerons que les plus remarquables : des annuaires regroupant des liens intéressants pour l'enseignement du FLE ; un moteur interne donnant accès, selon le choix d'utilisateur, à la possibilité de recherche d'information sur le site, sur le Web, et sur un forum de discussion. Pour les liens, il suffit d'évoquer deux portails :

- un lien qui regroupe de principaux sites du FLE, soit 34 sites et pages de français qu'un internaute peut trouver sur http://www.francparler.org/annuaire/fle.htm (consulté en février 2009);
- un lien de parcours pédagogiques indiquant plusieurs autres liens. Celui sur la grammaire classe le contenu grammatical en deux catégories : 1) l'enseignement explicite, 2) l'enseignement implicite de la grammaire. (cf. tableau 11).

Nom du site/page	Adresse URL
- La grammaire interactive - Le manuel de grammaire en ligne -Petites folies grammaticales -Grammaire française interactive - Amélioration du français - Guide de la phrase complexe - Le bréviaire d'orthographe française - Educaserve	http://grammaire.reverso.net/ http://www.synapse-fr.com/grammaire/GTM_0.htm http://www3.sympatico.ca/fol-ecrit/folie.html http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/grafin/grafcar.html http://www.ccdmd.qc.ca/fr/ http://www9.georgetown.edu/faculty/spielmag/docs/txt/laphrase.htm http://mapage.noos.fr/mp2/ http://www.educaserve.com/accueil.php
Banques d'exercices	
Nom du site/page	Adresse URL
- Accord 1 - Accord 2 - Les exercices de Jaser - Et d'autres sites/pages pour anglophones	http://www.didieraccord.com/Accord1/dossier1/ http://www.didieraccord.com/Accord2/dossier1/ http://pages.infinit.net/jaser2/ …

Tableau 11 : Certains liens de grammaire et d'exercices proposés par Franc-parler.

En ce qui concerne le MDR interne, nous avons vérifié qu'il exigeait les mêmes démarches de recherche qu'un moteur généraliste puisqu'il transmet la requête sur Exalead[101].

Enfin le dernier moyen de recherche et de communication offert par ce site est un forum de discussion permettant d'échanger des informations et de poser des questions langagières préoccupantes pour certains. Parmi ces questions, nous avons choisi celle posée par une internaute à propos du choix de la préposition « à » ou « de » quand il s'agit du verbe « jouer » + musique (cf. figure 60).



Figure 60 : chercher une aide sur un forum à propos de la préposition « à », « de ». (copie écran, mars 2009).

Comme le montre cette page, les participants aux échanges sur le site doivent préalablement s'inscrire. Angélica, qui demande de l'aide sur le forum, s'interroge sur la relation prépositionnelle correcte avec la construction verbale « jouer » + instrument musical. Elle avait posté son message le dimanche 28 septembre 2008 et a eu le même jour plusieurs réponses claires et concises dont nous avons capturé, en copie écran, la première, celle de Natacha.

[101] Exalead est un MDR français, il se distingue surtout par l'aperçu de l'interface placée devant chaque lien de réponse donnée sur la page des résultats

Contrairement à la navigation sur les moteurs généralistes, l'avantage de cette recherche est le fait que l'utilisateur se déplace du site de départ (ici « Le point du FLE » ou le « Franc-parler ») vers d'autres sites et pages du FLE, et de ceux-ci encore vers d'autres, sans s'embrouiller dans l'énorme résultat que donne souvent le MDR, ni s'éloigner de ses centres d'intérêt : la recherche d'information sur un site spécialisé dans ce domaine se fait en mode simple et exige donc moins d'effort et de précision tout en obtenant un maximum de résultats pertinents.

Pour synthétiser la modélisation de la recherche des informations grammaticales sur Internet, nous résumons, par mots clés, les modalités actionnelles de la recherche d'information que nous avons proposées et mentionnées précédemment lors de la recherche sur les moteurs généralistes et trouvons qu'ils sont applicables aussi et avec une manipulation beaucoup plus faciles sur les sites spécialisés. Le modèle que nous pourrons appeler « besoin et action » est composé des éléments suivants :

- objectifs :
- connaissances :
- compétences d'utilisation :
- capacité d'évaluation et de sélection

Il existe en fait des modèles antérieurs de recherche d'information sur Internet (voir Dinet et Tricot, 2008) que celui que nous proposons ci-dessus ne contredit pas. Notre modèle prend peut-être d'autres dimensions ou propose d'autres ordres d'importance dans ses étapes, de façon à s'appliquer à une approche actionnelle. De plus, il permet de dégager quelques grands principes susceptibles d'aider ceux qui se soucient, avant tout, d'utiliser efficacement les outils disponibles en ligne dans le cadre d'une recherche grammaticale.

2. Évaluation de la qualité d'un site de grammaire

Le travail présenté dans cette partie de la recherche s'inscrit dans deux perspectives : évaluer d'une part le fonctionnement technique et le contenu grammatical proposé et d'autre part étudier l'ergonomie du site pour en analyser la cohérence et observer l'harmonisation pédagogique existant entre les aspects techniques et linguistiques. Il constitue ainsi une étape préliminaire dans l'élaboration d'un cadre d'analyse des formats de site mis en œuvre dans un projet d'enseignement/apprentissage de la grammaire française en ligne. Ces formats que nous avons choisi de classer en quatre catégories présentent, chacun, des objectifs semblables mais aussi différents, et c'est cette différence d'objectifs qui a orienté notre choix vers le support informatique à utiliser.

Pour une évaluation quasi complète, nous adopterons deux axes évaluatifs :

- le premier est basé sur une grille d'analyse établie à partir des grilles d'analyses antérieures (Tomé 2000, Perrot 2001, Sloîm et Gareau 2004) des sites pédagogiques trouvés sur Internet de telle sorte que la grille proposée soit adaptable à l'étude de notre corpus et à nos objectifs de la recherche. Toutes les grilles déjà réalisées ont pour fonction d'apporter un jugement logique sur un site pédagogique, selon des critères d'évaluation de fonctionnement technique, linguistique, pédagogique, ergonomique, pour répondre aux questions relatives au contenu et son rapport avec les objectifs, la qualité des informations, l'utilisabilité du site, etc.
- le deuxième est une méthode ethnographique d'évaluation basée sur l'observation de la réalisation des activités grammaticales et du parcours de navigation suivi par des apprenants en usage réel. Cette méthode doit nous servir soit à confirmer soit à modifier certains critères par rapport au site en question ; elle met en pratique le besoin et les objectifs des utilisateurs-apprenants en relation avec ceux fixés par le(s) concepteur(s) du site. Cela peut aussi modifier positivement l'interprétation préalable de l'analyste et donc réduire sa subjectivité vis-à-vis de l'utilisablité du site. Les compétences stratégiques et informatiques que possède un internaute peuvent faciliter ce qui était compliqué ou faciliter davantage ce qui était au départ facile, alors qu'un autre utilisateur novice risque de compliquer ce qui était facile ou de

complexifier ce qui était déjà compliqué. Tout cela sera observé lors de l'étude des corpus. Cette méthode ne s'oppose d'ailleurs pas à celle des critères d'évaluation, elle la complète plutôt. Nous pensons que l'attention donnée aux critères aide à la bonne perception d'un site. Mais une fois le site créé et rendu fonctionnel, c'est la méthode ethnographique qui permet le mieux d'évaluer la qualité ergonomique. Cela n'exclue pas de vérifier la présence de certains critères sur l'interface, avant utilisation, afin d'être efficacement renseigné et rassuré par la validation qualitative des informations (ex : auteur(s), sources d'informations, mises à jour, etc.).

Au terme d'une longue recherche où nous avons observé la pratique des étudiants sur des sites de grammaire, nous sommes parvenu au constat que les deux méthodes mentionnées ci-dessus constitueraient une forte complémentarité théorique et pratique pour évaluer ces sites ou des sites web en général. Nous allons tenter de démontrer cette complémentarité, notamment lors de l'analyse de corpus. Nous allons définir maintenant les éléments théoriques qui seront appliqués avec la méthode ethnographique dans la partie analytique.

2.1. Méthodes d'évaluation d'un site web

2.1.1. Méthode heuristique

2.1.1.1. Méthode d'évaluation automatique

Afin d'évaluer un site web, certains usagers-analystes utilisent une méthode d'évaluation automatique, exemple : http://www.temesis.com, (consulté en mai 2009), mais cela ne répond que partiellement aux questions qui peuvent être posées dans le cadre d'une inspection globale de la qualité d'un produit informatique. A cet égard, Bastien et al (1998 : 195) partagent le même point de vue et estiment que *« tous les aspects de la qualité ergonomique des sites web ne sont donc pas évalués par ces outils. Ces derniers demeurent néanmoins des aides non négligeables. Comme pour les autres méthodes ou techniques d'évaluation, l'évaluation automatique ne saurait se passer de tests d'utilisation. »*. D'autres didacticiens adoptent ou établissent une méthode basée sur une grille de critères ergonomiques visant principalement la finalité, l'utilité, le contenu et l'utilisabilité du site et l'élargissent, si nécessaire, en fonction des éléments à évaluer. C'est pourquoi nous pensons que cette méthode, qui sera abordée ci-dessous, sa souplesse et sa capacité à relier heuristiquement tous les aspects techniques, linguistiques et pédagogiques. De plus, cette étude de critères permettra la préparation d'un terrain théorique et aidera, par conséquent, à comprendre les phénomènes observés lors du test-utilisateur.

2.1.1.2. Méthode sur critères d'évaluation

Il existe sur Internet des grilles d'analyse concernant tous les domaines scientifiques, mais nous nous intéressons principalement aux critères d'évaluation concernant les sites pédagogiques en FLE afin de proposer des explications et des réflexions sur l'importance et le rôle de ces critères dans l'évaluation d'un projet d'enseignement/apprentissage grammatical en ligne. Nous avons parfois étendu notre réflexion à d'autres domaines pour enrichir le domaine didactique ou couvrir un manque éventuel.

C'est selon le domaine, l'objet à évaluer en fonction des objectifs fixés par le(s) concepteur(s) ou recherchés par les utilisateurs, que les évaluateurs choisissent et classent par ordre d'importance les critères d'évaluation. Pour certains l'accent est

mis, par exemple, sur l'utilisabilité du site (Nielsen et Loranger, 2007) et la priorité est donnée à la simplicité d'utilisation. D'autres, comme l'Université de León (2003) accordent la plus grande importance au contenu et aux activités pédagogiques. Par ailleurs, il faut trouver, selon nous, un équilibrage permettant une meilleure articulation entre le contenu, la gestion des activités et le potentiel technologique, car la négligence d'un côté peut avoir des conséquences sur l'autre. Et puis cette harmonisation ergonomique n'empêchera pas d'intensifier des exercices ou d'ajouter des moyens de communication pour répondre à des objectifs précis. Pour expliciter ce point, nous avons estimé nécessaire d'utiliser des grilles de critères proposées par certains auteurs ou établissements tels que Tomé (2000), Perrot (2001) et l'Université de León (2003) et de nous en inspirer pour établir, à notre tour, une grille appropriée à l'évaluation d'un site/page de grammaire.

- Critères d'évaluation (Tomé 2000)

Tomé, enseignant à l'université de León en Espagne, a établi dix critères nécessaires pour l'évaluation des cours du FLE qui ont pour objectifs de répondre à des questions sur la qualité d'un site pédagogique, à savoir :

1. Description/Contenu
2. Navigation et chargement
3. Public visé
4. Niveaux de langue
5. Actualisation
6. Langue orale
7. Activités
8. Auto-évaluation
9. Organisation des composants
10. Outils complémentaires

Pour le critère 1 « description/contenu », il s'agit de décrire l'interface ou la page d'accueil ainsi que les sections et les rubriques qu'ils contiennent. Le reste de la grille d'analyse vise, dans l'ordre, à répondre aux questions suivantes : est-ce que le guidage de navigation sur le site est facile, clair et rapide ? Le site est-il

destiné aux enseignants ou aux étudiants ? Quel est leur âge et leur nationalité ? Les cours sont-ils proposés pour un niveau débutant, élémentaire, intermédiaire ou avancé ? La mise à jour du site est-elle régulière ou non ? La compétence de la compréhension orale est-elle assurée par l'exploitation des documents audio et vidéo ? Est-ce que le site contient des tâches langagières qui permettent le développement de certaines compétences linguistiques et culturelles ? Le site propose-il des exercices autocorrectifs ou non ? Le site est-il interactif et cohérent ? Est-ce qu'il existe d'autres moyens pour mieux comprendre ou exploiter le contenu proposé ? (moyen de recherche ou de communication, glossaire, aide-mémoire ou autre).

Dans l'ensemble, cette grille d'analyse est assez intéressante et peut donner une idée générale de la qualité du site ou des cours du FLE proposés en ligne. Cependant nous émettons quelques réserves par rapport à certains critères, à la façon dont ils sont mentionnés, et à leur étiquetage. D'abord, l'identification du site n'est pas clairement proposée, surtout celle de l'auteur, sa qualification et ses compétences, ainsi que sa spécialité dans le domaine. Mais si le critère de « description/contenu » les englobe implicitement, nous pensons que les critères 3, 4 et 5 « Public visé, Niveau de langue et Actualisation » peuvent également et « explicitement » être sous-attachés à ce premier sans besoin d'augmenter le nombre d'aspects évaluatifs. Ensuite, c'est en précisant le public visé, son niveau d'informatique et de langue et sa nationalité (pour faire allusion à la langue maternelle) que l'on pourra évoquer le deuxième critère qui est la navigation et le chargement des fichiers. Par exemple on ne peut pas reprocher le mauvais chargement d'un site évalué si l'évaluation s'effectue dans une région où le débit d'Internet est très faible, sauf si le public auquel le site est destiné se trouve dans cette région. De plus, le critère 2 « Navigation et chargement » peut annexer l'aspect « 9 » portant sur l'organisation des composants, puisque ce dernier traite de l'orientation fonctionnelle et de la cohérence de la structure interne et externe du site, deux éléments fondamentaux pour la simplicité ou de la complexité de la navigation. Par exemple la façon dont l'internaute se déplace facilement d'une page à une autre et en même temps la possibilité de revenir, à son gré, à la page d'accueil sans avoir besoin de reprendre le même itinéraire depuis le départ. Quant aux critères 6, 7, et 8 « Langue orale, Activités et auto-évaluation », ils visent plus l'évaluation d'aspects langagiers et traitent de la didactisation et de la

pédagogisation du site en mettant l'accent sur la qualité des activités proposées ainsi que sur la possibilité de l'auto-apprentissage. Le dernier critère est original puisqu'il va au-delà de l'essentiel fixé par les objectifs du site en permettant de vérifier s'il y a des moyens ajoutés, en réalité secondaires, mais qui peuvent être utiles, dans certaines situations et pour certains utilisateurs (cf. figure 61). Par exemple un forum de discussion servant à établir des contacts entre l'utilisateur et le monde extérieur nous parait intéressant tout comme l'implémentation d'un questionnaire sur les sites pédagogiques (une des nos propositions pour les sites de grammaire) pour que les concepteurs aient un retour évaluatif de l'utilisateur et puissent, par conséquent, améliorer l'efficacité du site.

- Critères d'évaluation (Perrot 2001)

Perrot établit, deux ans après, une grille d'analyse basée sur trois critères d'évaluation dont le premier consiste à identifier le site du FLE et que les deux derniers, portant sur l'analyse de l'interface et l'analyse pédagogique, proposent, sous forme de questionnaire, d'accorder une des trois mentions, une note allant de passable à excellent. Les trois aspects évaluatifs sont les suivants :

1. **Présentation :** il s'agit d'une présentation générale du site qui s'articule autour de trois points principaux : site (nom du site, adresse, description, public-cible, date de création et mise à jour) ; langue de l'interface (français/ autre) ; activités proposées (exercices et types d'exercices, jeux, liens, chat, forum, son, vidéo, texte et nature du texte, téléchargement)

2. **Analyse de l'interface :** ce point comprend deux aspects auxquels on accorde un degré de qualité : passable, bien ou excellent :

Contenu

- Page d'accueil explicite ;
- Objectif pédagogique clairement identifié ;
- Logique de l'organisation des activités ;
- Pertinence des ressources ;
- Qualité de la langue ;
- Consignes clairement décrites ;
- Illustration pertinente ;

- Lisibilité des textes ;
- Qualité des images ;
- Liens pertinents.

Navigation

- Compréhension des boutons ;
- On trouve facilement l'information désirée ;
- Table des matières et structure cohérente ;
- Rapidité de chargement ;
- Téléchargement de certaines applications.

3. Analyse pédagogique : de même pour ce critère qui se compose de deux aspects :

Exercices structuraux

- Traitements des erreurs ;
- Diversité des exercices ;
- Exercices pertinents ;
- Facilité d'emploi ;
- Consigne claire ;
- Ajouts (son/vidéo).

Activités ludiques

- Intérêt ;
- Facilité d'emploi ;
- Consigne claire.

Certes Perrot n'a proposé que trois grands critères mais chacun d'entre eux comprend des éléments très précis traitant de plusieurs aspects techniques et pédagogiques. Si nous prenons le premier critère, nous nous apercevons qu'il s'agit de décrire les caractéristiques générales du site en évoquant également son identité. Pourtant le site ne sera pas bien identifié sans la vérification de la qualité et des compétences de l'auteur. Ainsi une liste détaillée de la description de l'interface est fournie mais sans faire allusion aux objectifs, qui ne seront évoqués qu'en deuxième section évaluative « l'analyse de l'interface ». De prime abord, cette section est

intéressante puisqu'elle invite les évaluateurs à vérifier deux choses : la qualité de l'information (contenu) et la qualité du support (navigation), mais elle contient des mélanges. Si nous envisageons les aspects du « contenu » à évaluer, nous avons estimé que certains aspects n'ont pas leur place ici, et que d'autres, qui étaient mentionnés dans la section de la présentation du site, peuvent à bon escient en faire partie. Par exemple les points suivants : « page d'accueil explicite, logique de l'organisation des activités, consignes clairement décrites » sont des aspects plutôt pédagogiques qui devraient être rattachés au troisième critère. Ainsi « les activités proposées, exercices et types d'exercices » peuvent se déplacer du premier critère vers celui du contenu.

En ce qui concerne le dernier critère « analyse pédagogique », ce point est stratégique, surtout concernant un site d'enseignement et d'apprentissage du FLE, et plus précisément un site de grammaire. On y analyse les activités, les exercices ainsi que leur typologie qui mènent à l'approche langagière adoptée par les responsables du site. Cette méthode pédagogique d'évaluation vérifie la présence possible d'exercices variés et la proposition de modèles de traitements d'erreurs.

- Critères d'évaluation (Université de León 2003)

Cette université espagnole a élaboré une grille d'analyse d'un site du FLE comprenant aussi trois critères sous forme d'un questionnaire sur lequel l'utilisateur est invité à choisir entre les trois réponses suivantes :

1. **Auteur** (choix entre : non, parfois ou oui) :
- L'auteur de la page est identifié ;
- L'auteur se présente (compétences, appartenance à une institution ou établissement public ou privé) ;
- Son adresse électronique ou postale est disponible.
2. **Contenu** (choix entre : mal, moyen ou bien) :
- Présentation et organisation de l'information ;
- Travail de documentation (sources, références, renouvellement) ;
- Analyse critique (évaluation des sites ou des ressources)
3. **Intérêt pédagogique** (choix entre : peu, moyen ou bien) :

- Documents, matériels et activités pédagogiques ;
- Espace de communication (liste, forum, chat) ;
- Originalité et apports méthodologiques. Travail de recherche.

Ce que privilégie cette grille, c'est la brièveté de ses critères qui se focalisent sur l'identité du site, le contenu et l'intérêt pédagogique apporté aux éventuels utilisateurs. Cependant, nous regrettons, d'une part, le manque d'informations que peuvent contenir ces critères sur le public cible, les objectifs du site ainsi que sur les compétences à développer ; d'autre part, nous jugeons indispensable d'ajouter un quatrième critère sur l'utilisabilité du site. Ce dernier critère justifiera la nécessité de l'intégration technologique à la didactique du FLE, ce qui, par conséquent, rendra l'enseignement et l'apprentissage plus aisés par une meilleure présentation du contenu langagier.

Comme c'est la finalité du projet qui détermine les priorités accordées à l'un ou l'autre aspect, les personnes soucieuses de la didactique s'intéressent plus souvent au contenu et à la pédagogie qu'à l'ergonomie du site. Par contre, dans les domaines informatiques ou commerciaux, la priorité consiste à attirer la clientèle, et l'on privilégie donc la qualité informatique et la simplicité d'utilisation. Nous citerons Nielsen (2005) à ce propos, qui propose dix critères centrés sur l'utilisabilité et donc sur l'acceptabilité pratique qui est, d'après nous, une condition de travail importante, mais non suffisante (Ten usability heuristics de Nielsen) : 1. Visibility of system status. 2. Match between system and the real world. 3. User control and freedom. 4. Consistency and standards. 5. Error prevention. 6. Recognition rather than recall. 7. Flexibility and efficiency of use. 8. Aesthetic and minimalist design.9. Help users recognize, diagnose, and recover from errors. 10. Help and documentation[102].

Certains auteurs s'intéressent, entre autres, aux informations référentielles du site (qualité des mots-clés et du résumé). Parmi eux, Sloïm et Gateau (2004) parlent de la qualité du référencement susceptible d'aider les internautes qui n'ont pas

[102] Les dix critères d'utilisabilté de Nielsen : 1. Visibilité de l'état du système. 2. Correspondance du système avec le monde réel. 3. Liberté, contrôle de l'utilisateur. 4. Cohérence et standards. 5. Prévention des erreurs.
6. Reconnaître plutôt que se souvenir. 7. Flexibilité dans l'utilisation. 8. Esthétique et design minimaliste.
9. Faciliter l'identification, le diagnostic et la « récupération » des erreurs par l'utilisateur. 10. Aide et documentation. Traduction proposée par le site : http://www.collectiweb.fr/documents/heuristiques.pdf (consulté en mai 2009).

l'adresse exacte et qui sont, de ce fait, contraints d'adopter une des stratégies méthodiques de recherche d'information. Bien que le référencement soit la dernière étape à laquelle pense(nt) le(s) concepteur(s), c'est le premier indicateur qui amène l'utilisateur au site. Pour ne pas se perdre dans les nombreux critères proposés par X ou Y, malgré leur pertinence, il faut se focaliser sur l'objet à présenter, le support numérique et l'utilisateur cible.

Certes selon les objectifs, l'importance peut être accordée équitablement ou différemment au contenu et à l'aisance dans l'usage de l'informatique, mais elle ne doit pas être attribuée à l'un au détriment de l'autre. Dans les sites commerciaux, par exemple, la qualité des produits vient en deuxième place, voire pas du tout alors que la clientèle recherche avant tout la qualité et le meilleur prix du produit. C'est une situation particulière où les attentes des commerçants et des clients pourraient, dans la plupart des cas, diverger.

Quant au domaine didactique qui nous intéresse ici, le but de l'enseignement est impérativement, pour un apprentissage réussi, de répondre aux objectifs des apprenants. De ce_fait, il est nécessaire, voire obligatoire, d'articuler les supports numériques avec les contenus didactiques car, sans chemin tracé, l'accès à l'information devient difficile, ce qui épuise l'utilisateur cible avant même d'affronter la tâche langagière qu'il est censé principalement réaliser.

Les critères d'évaluation, bien qu'ils soient utiles, ne peuvent pas, en aucun cas, remplacer l'évaluation en situation d'utilisation. En d'autres termes, il n'est pas raisonnable de juger l'efficacité d'un site et la satisfaction des utilisateurs avant que le site ne soit réellement opérationnel et utilisé.

2.1.2. Méthode empirique (test-utilisateur)

La méthode test-utilisateur complète efficacement l'évaluation par critères ; elle permet la confrontation avec la réalité ergonomique du projet en situation d'utilisation. C'est là que l'ergonomie prend place, reliant la théorie à la pratique. Certains concepteurs effectuent, dans un contexte proche de la réalité, le test-utilisateur avant la mise en ligne du site, ce qui leur évitera la possibilité de rencontrer des problèmes susceptibles de lasser le public concerné. Cela s'appelle un test de validation, Bastien et Tricot (2008. 218). Mais dans la plupart des cas, ils adoptent

une méthode basée sur un questionnaire à remplir après usage par les sujets utilisateurs, proche de la méthode heuristique comme les grilles proposées par Perrot ou par l'Université de León**.**

Avec ou sans évaluation préalable, l'utilisateur, par lui-même, évaluera cognitivement le support qu'il est en train d'utiliser et mobilisera l'ensemble de ses compétences, surtout informatiques, pour s'aider dans la réalisation de la tâche (test d'acceptabilité, Nielsen et Loranger 2007). C'est dans ce contexte-là que le test d'utilisabilté permet à l'évaluateur d'observer le va-et-vient dans les pages Internet et d'identifier concrètement les difficultés que rencontre l'utilisateur lors de son parcours. Si le site propose des aides et des solutions, les problèmes deviennent surmontables avec des compétences langagières et informatiques suffisantes (compréhension des consignes et réalisation des actions). Ainsi, la facilité fonctionnelle du site, en réponse aux attentes d'un utilisateur en difficulté, détermine l'efficacité et l'appréciation du support numérique. Il existe plusieurs logiciels d'enregistrement automatique sur le web qui servent à enregistrer soit le parcours suivi par l'étudiant-utilisateur (ex. **CamStudio**), soit le parcours sur le site. On peut aussi voir les comportements de l'usager au moyen d'une webcam intégrée sur l'écran ou externe (ex. **Camtasia**).

Pour parvenir enfin à une évaluation objective, surtout pour les résolutions de problèmes, la prise en considération d'autres mesures est obligatoire : compétences et performances de l'utilisateur, débit d'Internet à l'endroit où se déroule le test d'évaluation.

En tout cas, nous allons tenter d'extraire des deux méthodes (heuristique et empirique), abordées plus haut, les critères adéquats (au niveau informatique, linguistique et pédagogique), d'en faire une méthode mixte susceptible d'évaluer concrètement et objectivement un site de grammaire**.**

2.1.3. Méthode mixte d'évaluation d'un site de grammaire

L'évaluation des sites pédagogiques n'est pas une affaire facile et pose de multiples difficultés au sujet évaluant (enseignants, étudiants, concepteurs, établissements éducatifs, etc.). Le questionnement s'établit sur la qualité du produit et la qualité du contenu didactique ainsi que sur leur articulation pédagogique pour faciliter le parcours d'enseignement et d'apprentissage à des acteurs complètement

autonomes ou encadrés par un établissement éducatif. Nous avons montré ci-dessus comment les procédures évaluatives divergent et convergent sur certains critères, mais avant de parvenir à un certain consensus chez les évaluateurs, il faut savoir qui évalue le site pédagogique. Parmi les sujets évaluant, nous mettons l'accent sur les acteurs principaux (enseignant et apprenant) chez qui il est exigé, pour arriver à une quasi objectivité, d'avoir déjà des prérequis suffisants d'utilisation en informatique. Tout utilisateur, réitérons le, évalue cognitivement le produit dont il se sert, mais avec une capacité évaluative différente. Pour le site de grammaire qui constitue notre corpus d'étude, la procédure d'évaluation implique la spécification de certains critères qui visent à examiner les points grammaticaux proposés et le type d'approche à laquelle ils appartiennent. Comme son nom l'indique « Site de grammaire », plusieurs éléments techniques et linguistiques s'imposent et nécessitent une méthode de travail d'évaluation personnalisée. Quand on parle d'un support numérique, sa qualité aussi bien que son adaptation à la présentation des informations grammaticales font l'objet d'un diagnostic pédagogique pour valider leur correspondance aux objectifs définis au préalable, aussi bien que le contrat didactique qui s'établit entre les concepteurs et les apprenants-utilisateurs. Pour ceci, nous proposons, à partir des deux méthodes heuristique et empirique précédemment abordées et en tenant compte de la spécificité de la matière à présenter, la méthode d'évaluation suivante :

1) **Fiche descriptive du site et du contenu :** le support numérique doit être crédible et répondre aux besoins des apprenants envisagés, pour ceci il est indispensable de :

- structurer le site d'une façon simple et attrayante ;
- identifier le site et ses objectifs pour une meilleure information d'éventuels utilisateurs. Pour étayer ce point de vue, nous nous appuyons sur Bastien et al (1998, 114) qui estiment que « *L'identification ou l'explicitation des objectifs du site devrait être la première étape du processus de conception. Les objectifs d'un site web peuvent être assez variés. Il peut s'agir de partager de l'information, de collaborer, de faire du commerce électronique, de présenter des produits, de proposer des démonstrations, ou une combinaison de ces objectifs. L'importance de cette étape tient au fait que l'identification des objectifs rendra plus facile la planification de présentation générale et de l'organisation du site*. »;

- s'attacher à la qualité du contenu qui doit apporter une remédiation aux problèmes des étudiants, « *La qualité d'un document réside donc dans sa capacité à remplir ce besoin* » (Bastien et Tricot, 2008 : 206), et sur le scénario pédagogique qui intègre le contenu dans le choix du support approprié, afin d'aider les apprenants à atteindre les objectifs de l'apprentissage en ligne.

Tout cela se résume dans l'étude des aspects suivants :

- informations sur l'identité et la pédagogie du site
- caractéristiques générales du site (description, objectifs et public visé… Perrot 2001)
- type d'approche et présentation grammaticale
- scénario pédagogique (Charnet 2002)

2) Ergonomie du site : l'objectif initial de la création d'un site de grammaire est de faciliter l'apprentissage et de gagner du temps : la simplicité graphique de l'interface de même que l'aisance de navigation en font obligatoirement partie, autrement l'acquisition grammaticale deviendra encore plus compliquée qu'en enseignement/apprentissage traditionnel. C'est pourquoi la fluidité et l'harmonisation des aspects fonctionnel et pédagogique s'évaluent dans les points suivants :

- Interface
- Navigation et parcours pédagogique
    - Guidage fonctionnel
    - Guidage pédagogique
    - Type d'exercices et gestion des erreurs

3) Test d'utilisabilité : il a pour objectif d'identifier les difficultés rencontrées par l'utilisateur lors de l'exécution d'une tâche pour laquelle le support numérique d'apprentissage grammatical a été conçu. Nous le trouvons aussi intéressant pour évaluer un site adressé à un large public dont les concepteurs, faute de bien connaître les caractéristiques personnelles de

l'ensemble des utilisateurs, ont par conséquent du mal à cerner les dimensions de leurs attentes. C'est le cas des apprenants arabophones qui cherchent, sur des sites qui ne leur sont pas principalement destinés, les informations grammaticales indispensables à leurs besoins et le traitement adéquat de leurs erreurs récurrentes dues à l'influence de leur langue d'origine. A cet égard, le test se focalise sur :

- Navigation et apports pédagogiques
- Résultats d'acceptabilité

4) Outils complémentaires : nous avons opté pour ce critère proposé notamment par Tomé, puisqu'il permet de mesurer les dimensions de la présentation grammaticale : est-ce qu'elle est intégrée dans une approche communicative ou actionnelle au moyen d'éventuels supports de communication ou de correspondance particulière ? Ainsi, un site de grammaire peut contenir des aides secondaires évitant à l'apprenant de quitter momentanément le site pour aller chercher ailleurs une information nécessaire, comme par exemple l'intégration d'un dictionnaire électronique. Pour mieux illustrer ce point, nous avons tiré de notre corpus -sites de grammaire- la figure suivante montrant la présence de trois liens complémentaires (Traduction, Dictionnaire et Conjugaison) à la disposition des internautes.

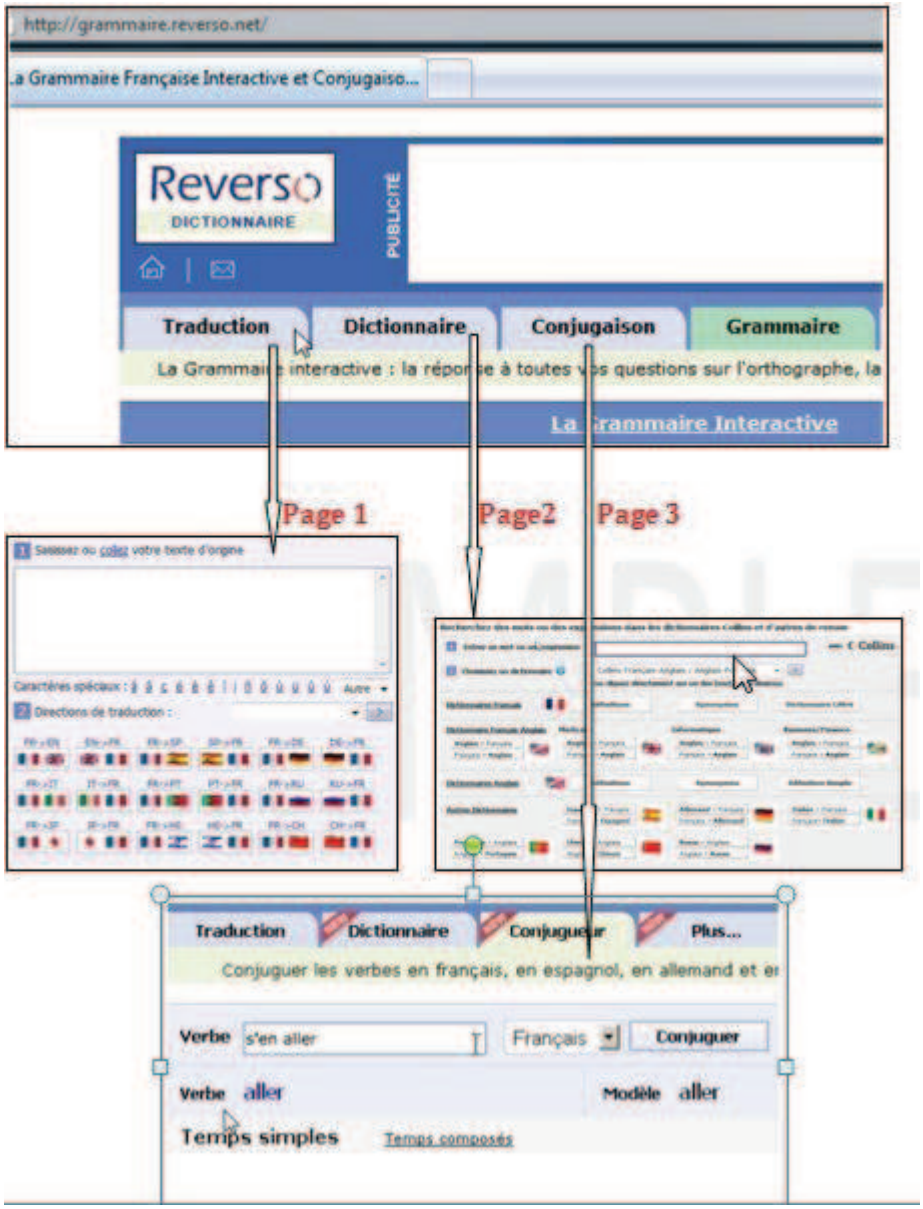


Figure 61 : trois sections complémentaires à celle de la grammaire (copies-écran effectués en mai 2009).

5) Synthèse et utilisations envisageables : il est enfin important de synthétiser l'adéquation du support numérique au contenu grammatical présenté, et d'établir une synergie entre les objectifs visés par les concepteurs et les attentes effectives des usagers.

Dans notre modèle d'évaluation d'un site de grammaire, nous avons tenté de prendre en compte tous les aspects linguistiques, informatiques et pédagogiques qui doivent, pour un apprentissage numérique réussi, s'articuler les uns avec les autres. Il

faudra enfin aborder la question de la situation d'évaluation et la place qu'occupent les acteurs évaluateurs dans cette phase évaluative.

2.2. Situations d'évaluation

On peut se trouver devant deux situations d'évaluation :

- une situation où le public cible est bien défini au préalable, et dans ce cas on cherche, par la création d'un site de grammaire, à correspondre à son besoin. Pour ce faire, les objectifs du site sont en quelque sorte une réponse aux attentes des apprenants et l'adéquation des uns aux autres fera l'objet d'une évaluation qui se passe souvent avant la mise en usage du projet. Bastien et Tricot (2008) les appellent, dans un ordre croissant, « test exploratoire des premiers concepts », « test d'évaluation » et enfin « test de validation ».
- une deuxième situation, la plus difficile, concerne celle où un public d'apprenants, non spécifiquement identifié, recherche sur le web des sites de grammaire, déjà en ligne pour son apprentissage grammatical. Il vérifie si les objectifs d'un site peuvent relativement correspondre aux siens. Ce type de public, dont les apprenants arabophones font partie, est censé lui-même évaluer et comparer les grammaires disponibles sur Internet. Puisque les sites qui proposent des grammaires en accès libre sont légion, leur travail d'évaluation, faute de compétences en la matière, s'avère difficile et présuppose l'aide de l'enseignant. Il nous parait donc nécessaire de poser les questions suivantes auxquelles nous allons tenter de répondre : qui est censé évaluer un site de grammaire, l'enseignant ou l'apprenant ? Et quelles sont leurs compétences évaluatives respectives ?

Si l'on parle de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, les deux acteurs sont concernés, mais bien évidement avec des compétences évaluatives différentes. En prenant les critères principaux mentionnés dans notre méthode mixte d'évaluation (ex. identité du site, objectifs, contenu grammatical, navigation, test d'utilisabilité), notre explication, qui sera en effet résumée dans le tableau 12, est la suivante :

Pour identifier un site, les deux utilisateurs sont capables, avec une meilleure compétence pour l'enseignant qui connait, vu son statut et son expérience dans le domaine, l'appartenance scientifique de l'auteur du site. Pour les objectifs, l'apprenant connait mieux ses besoins personnels pour la résolution de certains problèmes de grammaire. En ce qui concerne le contenu, c'est l'enseignant qui est le plus en mesure de l'évaluer et de juger la qualité de l'information grammaticale. Pour le reste « navigation et utilisabilité », les deux sont capables, avec des compétences informatiques suffisantes, de porter après utilisation un jugement d'acceptabilité et de satisfaction.

Site de grammaire	Compétences évaluatives	
Critères	Enseignant	Apprenant
- Identité du site	+ + +	+ +
- Objectifs	+ +	+ + +
- Contenu grammatical	+ + +	+
- Navigation	+ + +	+ + +
- Test d'utilisabilté	+ + +	+ + +

Tableau 12 : le degré de compétences évaluatives d'un site de grammaire chez l'enseignant et l'apprenant.

Malgré l'évolution et la place qu'occupent actuellement les technologies dans la didactique des langues, ce que nous venons de dire sur la nécessité d'évaluer des grammaire librement diffusées sur Internet valorise le rôle déterminant de l'enseignant, tuteur dans l'enseignement grammatical moderne, tout autant que la place centrale de l'apprenant, participant cognitivement à l'évaluation de l'objet dont il fait usage dans son apprentissage, mais parfois aidé par le premier pour valider l'information relative au contenu.

2.3. Bilan

La diffusion, nombreuse et sans contrôle de qualité, des sites de grammaire met les utilisateurs, enseignants et apprenants, dans l'obligation d'évaluer eux-mêmes ces supports numériques avant de les intégrer ou de les accepter dans leur processus d'enseignement et d'apprentissage grammatical. Au cours de cette recherche, nous avons constaté que la généralisation d'une grille d'analyse ne peut pas s'appliquer dans tous les domaines, que sa personnalisation est nécessaire non pas seulement pour contextualiser les critères d'évaluation mais aussi pour atteindre facilement et d'une façon plus ciblée les objectifs de cette étude évaluative. Ainsi, l'évaluation d'un site pédagogique basée sur une grille de critères préalablement établie est insuffisante, elle nécessite de recourir au teste d'utilisabilité pour observer concrètement les problèmes qui peuvent surgir lors d'une utilisation en situation réelle. Certes le test-utilisateur reste le moyen d'évaluation le plus efficace pour l'ergonomie du site, mais il ne permettra pas de juger la qualité de l'information.

Il ne pourra donc se substituer à la méthode heuristique que si le sujet-évaluateur est l'enseignant lui-même. Nous ajoutons qu'après le test d'utilisabilité, on se contente souvent d'un questionnaire à remplir, pour évaluer un site Web, ce qui est insuffisant sauf si l'ensemble de questions fermées est suivi par une question ouverte (ex. *Avez-vous d'autres commentaires sur la qualité du site ?*). Pour conclure, nous espérons apporter, par une démarche sélective vis-à-vis de l'objet à évaluer (site de grammaire), la convergence de critères permettant d'obtenir des résultats objectifs. Nous tenterons ainsi d'appliquer la méthode mixte d'évaluation, que nous avons établie infra, dans l'analyse des formats de site de grammaire au chapitre cinq.

CHAPITRE V :

ANALYSE DES FORMATS DE SITE DE GRAMMAIRE

1. Principes méthodologiques

L'objectif de cette partie est de décrire, d'analyser, de commenter, voire de critiquer, d'un point de vue pédagogique mais aussi ergonomique les sites internet de grammaire française conçus pour la didactique du FLE.

De façon convergente, nous souhaitons arriver à démontrer l'adéquation d'Internet avec l'apprentissage/enseignement de la grammaire pour apprenants étrangers en général. Enfin nous aimerions montrer les potentialités des TICE dans le développement des compétences grammaticales conçues comme facteur de confiance en soi, surtout chez ceux qui sont attachés à l'enseignement de la grammaire en langue maternelle, le cas des arabophones yéménites.

Notre recherche s'est portée sur les SG destinés aux apprenants-utilisateurs étrangers, ou sur les sites susceptibles d'accompagner leur parcours d'apprentissage. En effet, grâce à une veille régulière dans plusieurs moteurs de recherche et de sites spécialisés dans le domaine, comme nous l'avons expliqué au chapitre quatre (1.1), nous avons trouvé un grand nombre de sites de grammaire sous différents formats (PG, SG, PWG, FG).

Notre analyse de ces sites a été orientée par l'usage actuel du numérique et le besoin d'évaluation des utilisateurs-apprenants eux-mêmes vis-à-vis de ce qui leur est offert, sans contrôle de qualité, sur Internet. Nous établissons pour cette recherche une grille d'analyse[103] spécialement conçue pour un(e) site/page de grammaire dont nous aurons, au préalable, étudié l'identité, la pédagogie et l'ergonomie. Nos réflexions seront suivies d'un test-utilisateur visant autant à valider notre grille d'analyse qu'à réévaluer de la façon la plus objective possible l'interprétation conceptuelle sur la pertinence du support numérique. Ce test, effectué par trois étudiants-utilisateurs, arabophones d'origine yéménite, nous permettra aussi de comparer l'offre des produits mis en ligne et les attentes effectives des usagers[104].

[103] Nous souhaitons que cette grille d'analyse devienne un outil d'évaluation pour les enseignants comme pour les apprenants.

[104] Pour étudier effectivement l'atteinte des objectifs du site, il faut que les étudiants fassent parti du public visé par les concepteurs, c'est le cas d'un SG destiné spécialement aux apprenants arabophones ou à un grand public. Dans le cas où le site s'adresse à un public autre que ceux-ci, nous comparons les objectifs du site par rapport au contenu et à la présentation grammaticale et voir à travers les étudiants s'ils peuvent tirer profit en tant que public intéressé mais non préalablement concerné.

Dans cette perspective, nous jugeons utile de catégoriser ces dispositifs numériques de grammaire pour pouvoir différencier les formats de site les uns des autres et le mode de présentation grammaticale que chaque format peut offrir aux utilisateurs, selon des objectifs déjà fixés. Ayant établi cette catégorisation, nous avons fait le choix de quatre formats de SG pour définir enfin notre corpus principal. Ces quatre formats numériques d'apprentissage, dont nous indiquons ci-dessous les URL, feront l'objet, dans ce chapitre, d'une double analyse complémentaire, heuristique et empirique (consultées entre mai et décembre 2009) :

- http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr28.htm
- http://grammaire.reverso.net/
- http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/grammaire.htm#activités
- http://www.lepointdufle.net/p/articles

En ce qui concerne les formats numériques d'enseignement et d'apprentissage grammatical que nous venons de mentionner, nous fondons notre modèle d'analyse, au départ, sur des exemples de sites spécialisés en l'enseignement/apprentissage du FLE en général qui peuvent être de près ou de loin utiles à notre démarche d'évaluation (spécifique aux SG). Le fait d'examiner un site dédié à l'apprentissage des langues, selon Cord-Maunnoury (1999 : 49), « *nécessite une démarche particulière tenant compte des spécificités citées dans des travaux antérieurs* ». C'est pourquoi, nous inspirant ainsi de plusieurs modèles et grilles d'analyse déjà proposés par des auteurs spécialisés dans le domaine de la didactique (cf. chapitre quatre 2.1.1.2), nous sommes parvenu à l'élaboration d'un modèle mixte d'analyse s'articulant autour des deux méthodes d'évaluation heuristique et empirique (cf. idem : 2.1.1 et 2.1.2).

Nous procéderons donc à l'analyse successive des sites cités plus haut en utilisant chaque fois le modèle mixte d'évaluation que nous résumons dans le tableau suivant :

1. Fiche analytique du site	▪ Fiche analytique du site - Caractéristiques générales du site : (Description, Contenu, Objectifs et public visé) - Type d'approche et présentation grammaticale - Scénario pédagogique
1. Ergonomie du site	▪ Interface ▪ Navigation et parcours pédagogique - Guidage fonctionnel - Guidage pédagogique - Type d'exercices et gestion des erreurs
2. Outils complémentaires	Présences de : - Moteur de recherche externe - Forum de discussion - Dictionnaire - Conjugueur - Traducteur - Glossaire, etc.
3. Test d'utilisabilté (test-utilisateur)	▪ Navigation et apports pédagogiques (Utilité et efficacité ; résultats d'acceptabilité)
4. Synthèse et utilisations envisageables	▪ Harmonisation entre support numérique et contenu grammatical ▪ Apports du site (apports pour le public désigné par le site et apports éventuels pour public arabophone yéménite) ▪ Fiche synthétique du site (Informations sur l'identité du site : Auteur, Adresse Internet URL, Création et mis à jour, etc.)

Tableau 13 : notre modèle d'analyse d'un SG.

Les trois premières étapes de ce modèle s'inscrivent dans une méthode heuristique d'évaluation fondée sur une grille de critères qui permette de porter d'entrée un jugement justifié sur le site ou le format numérique de grammaire en question. Ensuite l'étape quatre portant sur un test d'utilisabilité nous permet de passer à l'usage effectif des outils, et donc à l'observation plus concrète du parcours Internet suivi par l'apprenant-utilisateur. Cette méthodologie ethnographique (cf. premier chapitre : 2.1.) permet ainsi d'observer les problèmes de navigation auxquels nous n'aurions pas pensé, et l'interactivité participant à l'accomplissement des actions et à la résolution de ce genre de problèmes. Pour effectuer ce test (enregistré au courant du mois d'octobre 2009[105]), nous avons demandé à trois étudiants de français d'origine yéménite, présentant un niveau linguistique équivalent mais des compétences informatiques différentes, d'intervenir :

- **L'étudiant 1 (E1)** avec un niveau équivalent au C2i (il a aussi un peu d'expérience dans l'apprentissage médié par ordinateur) ;
- **L'étudiant 2 (E2)** avec un niveau équivalent au B2i ;
- **L'étudiant 3 (E3)** avec un niveau débutant.

Les étudiants ont été mis en confiance par la garantie de leur anonymat et l'assurance que l'évaluation concernerait les sites et non pas leurs compétences personnelles.

Il nous faut ici préciser deux éléments : leurs intérêts en grammaire pour déterminer la tâche à effectuer et leurs compétences/performances. Pour ce faire, nous avons discuté, avant le test d'utilisabilité, avec les étudiants-utilisateurs de leurs préoccupations grammaticales et défini, à partir de cela, leurs attentes qui s'articulaient autour de trois notions grammaticales[106] : déterminants, prépositions, temps verbaux (concordance des temps).

Cela nous aidera en effet à corréler la finalité et l'utilité du support numérique d'apprentissage grammatical aux objectifs et au public défini. A l'occasion des analyses que nous avons faites sur les interférences grammaticales chez les arabophones yéménites, nous tentons aussi d'en retirer pour eux d'éventuels bénéfices dans les sites analysés.

---

[105] Précision pour éviter d'écrire chaque fois la date des copie-écrans tirées de l'enregistrement

[106] Ces notions, surtout les deux premières, correspondent aux problèmes que rencontre souvent ce public d'apprenants pour l'apprentissage du FLE (voir l'analyse du premier corpus sur les interférences grammaticales, chapitre trois).

2. Analyse des quatre formats de SG

2.1. Portail de grammaire (PG) : « Recurfr28[107] »

2.1. 1. Fiche analytique

2.1.1.1. Caractéristiques générales

Cette page portail[108] en ligne a été créée par Carmen Vera Pérez, docteur en philologie française et professeure de français agrégée à l'Ecole officielle de langues de Hellin en Espagne. Elle offre un large éventail de ressources pédagogiques spécialisées en grammaire : cours de morphosyntaxe, d'orthographe et de conjugaison. Ces nombreuses ressources intéressent tout autant les internautes étudiants que les enseignants, vu leur grande diversification théorique et pratique : théorique parce qu'elles offrent différents types de grammaire (traditionnelle, structurale, textuelle, etc.), principalement destinés aux enseignants pour l'approfondissement de leurs connaissances, et pratique, pour la diversité d'activités et d'exercices qu'elles présentent plutôt aux étudiants qui souhaitent évaluer leurs connaissances et développer leurs compétences grammaticales.

Avant d'analyser le contenu de la page d'accueil (cf. figure 63), nous voulons noter plus particulièrement la présence de crayons dessinés au-dessus du titre « Grammaire française » qui pourrait symboliquement montrer que les connaissances grammaticales erronées sont effaçables, corrigeables et remplaçables par de plus sûres. C'est par ce dessin que l'on essaie de faire comprendre à l'utilisateur-apprenant que l'erreur n'est plus un état critiquable, mais une phase indispensable d'apprentissage et de conceptualisation d'une nouvelle structure confrontée à celle de la langue d'origine (cf. Chapitre deux : 2.2.3.1.3*)*. Cela représente donc une modification des connaissances et le passage obligé vers la langue cible.

En ce qui concerne le contenu, nous trouvons des liens qui renvoient soit sur un point grammatical précis (la plupart des cas), soit sur des connaissances n générales en laissant à l'apprenant le libre choix de sa navigation. Les premiers liens de la liste offrent des informations qui constituent du point du vue didactique la première phase d'apprentissage grammatical. Ces informations concernent des articles, pronoms et adjectifs ayant pour but essentiel de rassurer les étudiants pour les

[107] URL**:** http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr28.htm

[108] Contrairement au portail Web, la page ou le site portail regroupe un grand nombre de ressources ou de liens, mais en visant toujours les attentes de ses utilisateurs, c'est-à-dire en les orientant vers le même domaine de spécialité.

aider ensuite à remédier aux problèmes de construction et d'accord des adjectifs avec les sujets qui précédent. Ces problèmes intéressent presque tous les apprenants étrangers, notamment les arabophones yéménites qui ont évoqué, lors de leur entretien (chapitre trois, corpus 1), des difficultés de ce genre.

A la fin de la longue liste représentée dans la page d'accueil, nous trouvons certains liens (actuellement non actifs) qui auraient amené, d'après leur description, à des sites/pages de grammaire traitant des problèmes grammaticaux rencontrés par un public anglophone.



Figure 63 : la page d'accueil (copie écran, mai 2009).

Ce portail, que nous consultons depuis la première année de thèse (2006) s'augmente, au fur et à mesure, de nouveaux liens de grammaire, mais les plus anciens ne sont malheureusement pas régulièrement mis à jour, en validité ou en accessibilité. C'est la raison pour laquelle nous trouvons des liens inactifs sur la deuxième partie de la liste et non sur la première. Cela explique aussi que l'actualisation du portail n'est que partiellement assurée malgré le contact (courriel[2]) offert aux utilisateurs que l'auteure a créé pour recevoir des suggestions d'élaboration et de maintien du site. Ceux-ci sont invités aussi bien à signaler de nouveaux liens qu'à indiquer ceux qu'ils trouvent mauvais ou dont le fonctionnement et la maintenance ne sont pas satisfaisants.

L'objectif de cette page portail est d'abord de donner le maximum de sites/pages de grammaire, comme l'indique son titre sur l'écran, sans ignorer ni la conjugaison ni l'orthographe, et d'assurer, en second lieu, des cours de langue mis en ligne permettant d'actualiser et de réinvestir les éléments grammaticaux déjà acquis. Cette composition reflète l'importance accordée aux compétences grammaticale et linguistique qui pourraient être associées à celle de communication, surtout pour les étudiants qui pratiquent cette association dans leur apprentissage du FLE. Nous pouvons concevoir aussi le fait que Carmen Vera Pérez a créé ce portail pour orienter les apprenants étrangers, et en particulier ses étudiants, vers des liens relativement intéressants.

En ce qui concerne le public cible potentiel de cette page, nous pensons qu'elle s'adresse aux étrangers et principalement aux utilisateurs hispanophones : étrangers parce que l'on trouve des sites dédiés à des utilisateurs de nationalités différentes, mais principalement des canadiens, américains et hispanophones (cf. figure 64) parce qu'une part importante de ces adresses électroniques s'adresse explicitement à eux, selon les phrases descriptives de chaque lien.

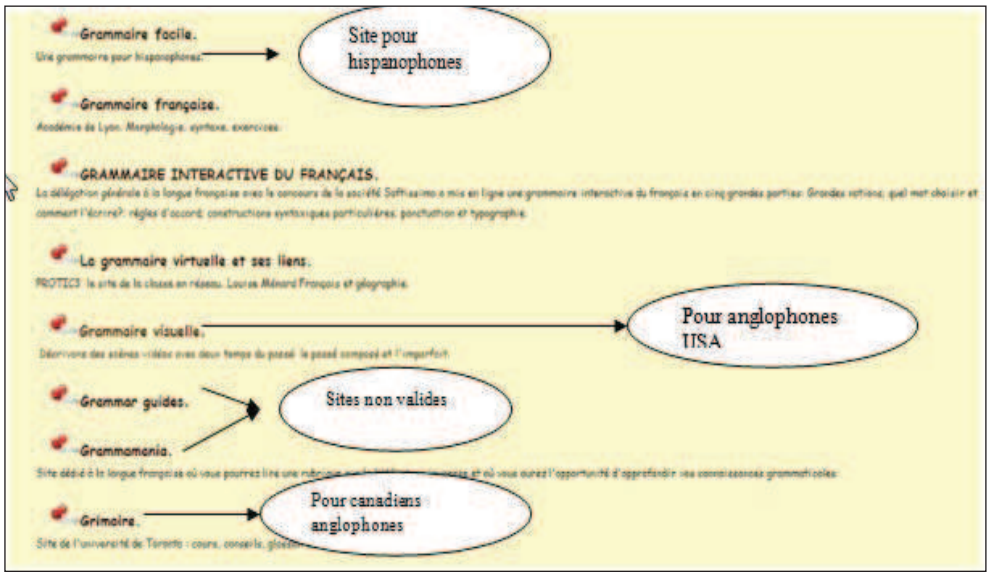


Figure 64 : liens vers sites/pages de grammaire (copie écran, mai 2009).

2.1.1.2. Type d'approche et présentation grammaticale

Aucune approche précise n'est explicitement signalée dans cette page qui propose d'ailleurs différents types de grammaire. Par contre, les caractéristiques de la méthodologie traditionnelle dite «grammaire-traduction », apparaissent dans la majorité des sites sélectionnés. Certains didacticiens - dont l'auteure du portail - essaient d'amener les étudiants à la compréhension de la grammaire et c'est bien cette compétence que l'on vise d'habitude avec la méthode traditionnelle (grammaire-traduction). Certes c'est une opération pédagogique destinée à comprendre des points grammaticaux, mais il faut, d'après nous, qu'elle ne soit mise en œuvre que pour résoudre un problème de compréhension et non pas pour la compréhension elle-même. Des cours de thème/version sont proposés, c'est–à-dire que l'on fait comprendre la langue étrangère (thème) par la traduction en langue d'origine (version) tout en négligeant les autres compétences de communication, voire linguistiques (nous faisons allusion à la production orale et écrite).

Nous signalons toutefois que tous les formats de SG apparaissent, selon notre catégorisation (site, page, fiche grammaticale), sur la liste de liens présentée par ce portail, la FG y est toutefois spectaculairement dominante. L'importance qui lui est attribuée nous révèle le public concerné (qui n'a d'ailleurs pas été indiqué sur la page d'accueil). Cela confirme ainsi ce que nous venons de dire à propos du public cible : le portail s'adresse en priorité, nous semble-t-il, aux étudiants de l'école de Hellin où enseigne l'auteure de ce projet d'éducation numérique qui leur offre, à travers ce travail, un appui pour les leçons inscrites dans leur programme universitaire d'enseignement de la grammaire française.

Compte tenu de la quantité des liens proposés, les trois types de grammaire définis précédemment au deuxième chapitre (grammaire pédagogique, grammaire d'enseignement et d'apprentissage) s'y manifestent : par exemple, la grammaire pédagogique apparait dans les deux liens suivants appartenant en effet au même site éducatif référencé par ce portail :

- http://www.hku.hk/french/starters/structures/03_determinants.htm[109];
- http://www.hku.hk/french/grammar/grammar.swf, (consultés en mai 2009)

Le(s) concepteur(s) proposent aux utilisateurs un guidage consistant à traduire les consignes. Cela peut être une phrase informative et/ou parfois un paragraphe à la fois informatif et explicatif (cf. figures 40 et 41, chapitre deux : 2.2.1) indiquant le chemin à prendre et préparant pédagogiquement un public prédéterminé à l'activité qu'il est censé réaliser (Germain et Séguin 1998). Certains vont au-delà de la « traduction pédagogique » en traduisant aussi un ensemble rudimentaire d'éléments grammaticaux, ce qui nous rappelle en quelque sorte les « petits bouquins », vendus sur les trottoirs au Yémen et peut-être dans le monde entier, intitulés « *Comment apprendre le français en **5** jours* ».

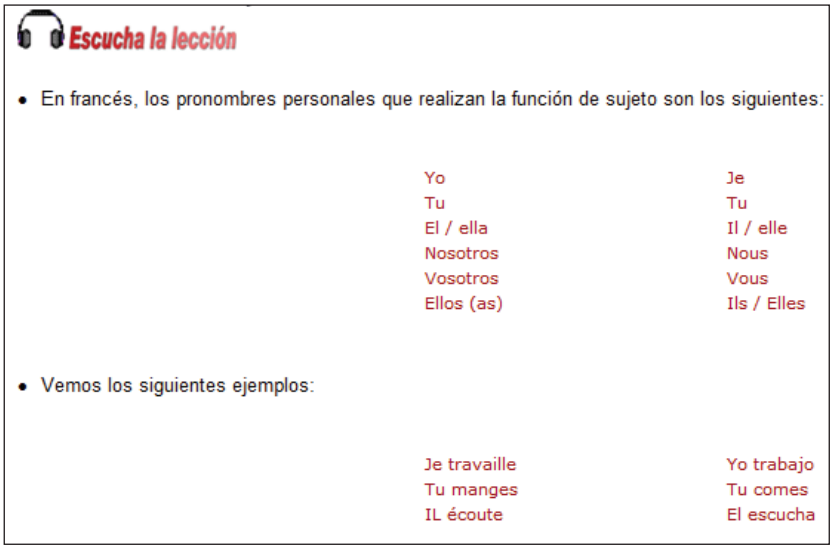


Figure 65 : Exemple tiré du site Aulafacil :
http://www.aulafacil.com/CursoFrances/Clase1.htm**, (copie écran, mai 2009).**

Pour la grammaire d'enseignement, nous avons également trouvé beaucoup d'exemples dont nous ne citerons que deux d'entre eux, l'un portant sur une grammaire explicite, l'autre implicite. Pour celle explicite (cf. chapitre deux : 2.2.2.1), nous trouvons par exemple « Synapse Développement »[110] qui apparaît sur le portail

[109] Il s'agit d'une grammaire audio, mais, les délais d'attentes sur RealPlayer pour n'écouter parfois qu'un mot gênent l'utilisateur et le gênent plus en cas de répétition d'écoute. On peut trouver d'ailleurs une autre grammaire audio en ligne intégrant un lecteur plus pratique qui lit directement l'énoncé avec un simple clic :
http://www.maisondequartier.com/cours/exercices.php?exo=situation_3&lang=en&number=3
(consulté en mai 2009).
[110] C'est une société éditrice de logiciels de correcteur grammatical et orthographique « Cordial »

sous le titre « Grammaire française en ligne ». Cette page[111] qui était appelé avant la dernière mise à jour (nd) « Manuel de grammaire en ligne » utilise un métalangage grammatical très scientifique, ce qui peut compliquer encore davantage la tâche de l'apprenant. Quand Cuq (1996 : 104) plaidait pour cette utilisation métalinguistique en didactique de langue étrangère, ce n'était qu'à la condition qu'elle soit conçue comme un moyen pour faciliter l'apprentissage. C'est pourquoi nous pensons que ce mode de présentation grammaticale accompagné d'abondantes définitions métalinguistiques doit être réservé aux enseignants et aux apprenants de niveau avancé désirant approfondir leurs connaissances théoriques en grammaire (cf. chapitre deux, activités métalinguistiques et métalangage grammatical : 2.2.2.2 et 2.2.2.3, figure 42). Par ailleurs, nous regrettons le manque considérable de sites d'exercices grammaticaux, mêmes métalinguistiques qui pourraient au moins mettre ces derniers dans une situation pédagogique d'apprentissage libre, comme le dit Vigner (1982 & 1984) sur la présence d'exercices dans la didactique du FLE.

Pour la grammaire implicite (cf. chapitre deux, 2.2.2.5), nous avons découvert des liens appartenant tous au format que nous avons choisi de catégoriser « *Fiche de grammaire »*. Ils donnent des exemples (phrases ou textes, accompagnés ou non d'images, d'exercices) permettant implicitement d'amener les apprenants à la compréhension de la règle. Il est toutefois difficile, à partir des titres des adresses électroniques classées sur la page d'accueil et leurs vignettes descriptives, de repérer des liens significatifs. Cependant, nous avons rendu la tâche de repérage plus facile pour quelques fiches grammaticales, en mettant à profit le mode de recherche offert sur l'interface de l'écran d'ordinateur (*Edition => rechercher dans la page… ctrl+f*) où nous avons tapé le mot « exercice » pour aller directement vers les liens qui en présentent. Nous citons, pour exemple, les liens suivants (consultés en mai 2009), mentionnés sur la page d'accueil :

- *Interrogation – Questionnement – Formulation avec EST-CE QUE – Interrogation négative – Inversion sujet verbe*[112] - (hyperlien)
  Exercices de FLE (vignette descriptive)
  URL: http://www.lepointdufle.net/p/interrogation.htm#ad

[111] http://www.synapse-fr.com/grammaire/GTM_0.htm, consulté en mai 2009.
[112] C'est le titre d'hyperlien (après l'avoir cliqué, la couleur rouge devient verte pour distinguer les liens visités des autres)

▪ *Le passé composé*

Fiche grammaticale et activités.

URL:

http://www.city.londonmet.ac.uk/langstud/call/french/French/passcomp/home.htm.

Pourtant la présence d'exercices sur une page web ne signifie pas forcement qu'elle présente une grammaire implicite, comme c'est le cas dans les deux premiers liens de la liste où est indiqué l'accompagnement d'exercices juste pour donner une partie pratique à la présentation théorique qui la précède:

▪ *Bon – bien – meilleur – mieux*

Fiche grammaticale et exercices

URL:

http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-58481.php

▪ *CCDMD – Exercices PDF – Concordance des temps*

Documents à télécharger.

URL: http://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_pdf/?id=36

(Cette possibilité de téléchargement est avantage pour travailler hors connexion, c'est-à-dire chez soi, surtout pour ceux qui n'ont pas de connexion Internet chez eux).

Nous avons également retrouvé une page web de grammaire correspondant au troisième type de présentation grammaticale sur Internet (présentation théorique et pratique de la grammaire) que nous avons évoqué au premier chapitre (cf. 3.4.5). Cette page propose deux rubriques de grammaire, l'une théorique et l'autre pratique, en laissant à l'utilisateur-apprenant le choix de travailler prioritairement ou uniquement sur celle qu'il désire. Heureusement que nous avons trouvé et utilisé la page « GRAM » du site « Weboscope », autrement il nous aurait été difficile d'en connaitre le contenu, puisque le descriptif n'indiquant pas dans son contenu cette présentation combinatoire.

Et enfin, la grammaire d'apprentissage, qui se caractérise par le fait de recentrer le contenu en vue d'une remédiation aux difficultés persistantes et particulières d'un public prédéterminé, apparaît de façon non négligeable sur ce portail. Comme nous l'avons indiqué plus haut, nombreuses sont les fiches de grammaire destinées à des apprenants de nationalité précise (espagnole, canadienne, américaine), ce qui veut dire que le contenu doit prendre en compte l'influence de la langue maternelle et l'apparition des erreurs récurrentes (Besse et Porquier, 1991). Pour illustrer ce type de grammaire, nous faisons référence à une fiche grammaticale adressée aux anglophones. Elle s'appelle « Grammaire visuelle[113] » et propose des activités sur la concordance des temps au passé. Ce qui est spécifique dans cette page de médiation numérique, c'est, d'une part, l'intégration adéquate de tous les supports pédagogiques (texte, image, son, vidéo) dont nous avons parlé au chapitre deux (cf. 1.1.1.1), et, d'autre part, les dimensions linguistiques et communicatives qu'elle a prises en compte (cf. premier chapitre). Elle présente en effet deux temps de l'indicatif, le passé composé et l'imparfait, intégrés dans une approche communicative et actionnelle. Ainsi la partie réservée aux productions écrites des apprenants permet non seulement le développement de la compétence linguistique dans un but communicatif, mais aussi le repérage des erreurs systématiques qui contribue par la suite à la construction de ce type de grammaire d'apprentissage (cf. figure 66).

[113] http://www.bc.edu/bcorg/avp/cas/romlang/pn/french1.htm, consulté en mai 2009.



Figure 66 : des activités contextualisées sur la compréhension et production écrites (copie écran, mai 2009).

2.1.1.3. Scénario pédagogique

Il est difficile de retenir un scénario pédagogique préconstruit (cf. chapitre deux : 1.1.1.2.2*)*: certes il existe des vignettes descriptives sous chaque lien et un enrichissement des ressources en grammaire, mais celles-ci ne forment pas d'unités cohérentes (nous y reviendrons par la suite). De plus la PG ne fournit pas d'assez d'informations aux éventuels utilisateurs sur les objectifs et les attentes ainsi que sur les compétences à développer, à part des compétences grammaticales générales. L'auteure n'a pas précisé lesquelles et dans quelle approche elles s'inscrivent.

2.1.2. Ergonomie du PG

Comme nous le voyons sur la page d'accueil, le portail est très simple, mais mal structuré. Nous estimons qu'une hiérarchisation des documents serait nécessaire, sinon indispensable pour réduire la longue et unique liste de liens que contient la page portail. Nous pensons que l'auteure aurait pu diviser les liens en trois catégories selon notre typologie de formats de sites en grammaire (ex : site, page et fiche de grammaire), chaque catégorie pourrait être classée par niveau. En ce qui concerne les fiches de grammaire, puisqu'elles sont très nombreuses sur le portail par rapports à

d'autres formats, on pourrait les classer selon le public cible, c'est-à-dire sous trois rubriques :

- FG pour hispanophones.
- FG pour anglophones.
- FG pour autres publics.

Nous pensons que le classement peut se faire aussi par thème, c'est-à-dire regrouper dans un ensemble déterminé les liens traitant, par exemple, de la catégorie de « déterminant », puis celle de « verbe », etc. Nous insistons sur ce point, car les éléments de la liste sont dispersés ici et là. Nous trouvons des fiches grammaticales sur *« les adjectifs interrogatifs et exclamatifs* », « *les articles* », « *les articles contractés* » au début de la liste, et sur « *les déterminants* » au milieu, et encore sur « *les articles* » un peu plus loin.

Malgré l'importance de ce travail dont nous sommes redevable à l'auteure, nous nous interrogeons sur la lisibilité du portail, notamment sur le graphisme et les couleurs des titres et des phrases descriptives qui les suivent (cf. figure 63). Par exemple, la taille de caractères (phrases descriptives aux caractères 9 ou 8) en resserrant les lettres en a rendu, par conséquent, la lecture assez difficile[114], c'est pourquoi nous avons été contraint de recourir au mode « recherche » offert par l'interface de l'écran (cf. supra).

---

[114] Si deux SG présentent exactement le même contenu, mais avec une interface et une structure ergonomiques différentes, le nombre de visiteurs change parfois considérablement à cause ou grâce à l'ergonomie de chacun. Nous avons eu une expérience identique, mais dans un secteur différent, la consultation des journaux électroniques yéménites qui permettent de suivre les événements ou plutôt les conflits qui se déroulent depuis 2005 au nord et au sud du pays. Pour notre part, nous avons abandonné un journal que nous consultions régulièrement à cause de la nouvelle « désagréable » présentation adoptée : les couleurs fatiguaient les yeux et gênaient la lisibilité, de plus les titres étaient à la fois en gras et soulignés. La lecture d'un journal mal présenté aggravait les mauvaises nouvelles.

2.1.2.1. Navigation et parcours pédagogique

2.1.2.1.1. Le guidage fonctionnel

Il s'agit, dans ce cas, de tous les éléments relevant des fonctionnalités de logiciels (barres, liens, boutons, couleurs, etc.) proposées dans l'interface permettant à l'apprenant de se diriger dans son parcours et de se repérer sur un site ou sur un portail. La navigation est facile et rapide. Les liens, classés verticalement à gauche de l'écran d'une façon très simple mais avec une luminosité peu claire, sont facilement accessibles. En ce qui concerne ce type de guidage dans la page d'accueil, l'apprenant est invité à consulter le lien ou le thème qui l'intéresse à travers un seul moyen de recherche disponible, c'est la recherche par thème malgré la possibilité d'en intégrer d'autres (outil de recherche interne, indexe, etc.). Tous ces « favoris » sont accessibles en parallèle à travers le sous-titre : *« Fiches grammaticales utiles pour les cours* » qui amène l'internaute vers une autre page portail créée par la même auteure.

Parmi environ cent quatre-vingt liens proposés, une vingtaine se sont avérés inactifs, en raison soit de leur disparition, soit d'une erreur éventuelle dans la saisie de l'adresse Internet. Faute de mises à jour régulières, ces liens n'ont été ni rectifiés ni supprimés de la liste ni remplacés par d'autres. Malgré cela, nous tenons à dire qu'avec le nombre important de liens toujours actifs que cette page offre à ses utilisateurs, la multiplicité des choix de travail permettra de répondre aux intérêts de tous ceux qui désirent acquérir des connaissances en grammaire et réaliser des activités relativement limitées.

En bas de la page écran figurent également des barres (cf. figure 67). Elles représentent soit un moyen de contact avec l'auteure, soit la possibilité de retourner sur le site principal, à l'aide d'une flèche.



Figure 67 : aide et moyen de contact (copie écran, mai 2009).

Pour établir un contact, deux possibilités sont offertes, écrite et orale. La première subdivise en deux possibilités : celle de l'envoi d'un courrier électronique afin de se renseigner sur un point précis auprès de l'auteure, l'autre pour faire des commentaires d'appréciation/dépréciation sur le portail. La prise de contact entre les concepteurs-enseignants et les utilisateurs-apprenants rassure ces derniers et concrétise leur contrat didactique. Quant à la deuxième possibilité, non activée depuis ma première vérification en 2007, elle aurait correspondu à une adresse téléphonique. Nous pensons que depuis, soit le numéro de téléphone a pu changer, soit cette option désactivée, car la suppression de liens et de barres non actifs diminue considérablement la charge cognitive et simplifie la navigation et le travail, sans pour autant toucher à la « décoration » du site.

Contrairement au site, la navigation sur le portail est un peu différente. En partant de la page d'accueil vers un lien externe, on ne navigue plus dans le portail, mais dans les pages de ce dernier. C'est pourquoi, en se déplaçant d'une page à l'autre, il devient difficile de retourner à la page d'accueil.

2.1.2.1.2. Le guidage pédagogique

Comme défini au chapitre deux (cf. 1.1.1.2.3.1), il doit faire comprendre à l'apprenant la tâche à accomplir et le guider dans son travail. Pour traiter de l'intégralité du guidage pédagogique, nous allons examiner la présence de ses trois éléments les plus essentiels : les consignes, les aides et le traitement des erreurs[115].

En ce qui concerne les **consignes**, nous trouvons deux types de consignes :

- D'après la catégorisation de Maunoury (2000), nous trouvons des consignes générales et spécifiques : la première concerne le portail, alors que l'autre est spécifique à chaque site/page/fiche grammaticale indiqué sur la liste.
- Selon Methoudi et Yaiche (1997) la première représente un texte informatif indiquant le contenu général du portail, alors que l'autre, descriptif, expose clairement et brièvement son objectif et son contenu (cf. figure 68).

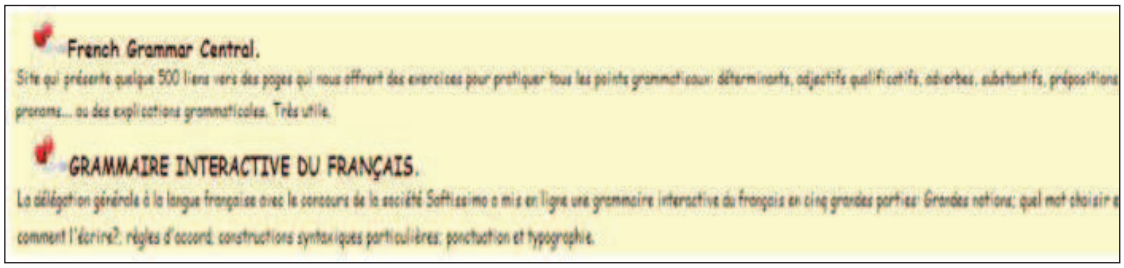


Figure 68 : descriptifs des SG (copie écran, mai 2009).

Quant aux **aides (**voir la définition au chapitre deux : 1.1.1.2.3.2), nous ne voyons aucune aide, à part les moyens de contact avec l'auteure que nous venons d'évoquer plus haut. De plus, il est fortement probable que cette possibilité de communication ne soit disponible que pour les étudiants de Carmen Véra Pérez. Cela n'est donc en fait qu'une aide ou de l'encadrement pédagogique mettant en relation l'enseignante aux étudiants du campus.

---

[115] Cord-Maunoury (2000 : 250) les définit ainsi « ***Les consignes***. *On a deux types de consignes : générales et propres à chaque exercice. Les consignes générales dans le mode d'emploi présentent à l'apprenant la démarche à suivre dans le site. Elles sont très claires et le fait qu'elles soient accessibles en cinq langues apporte un plus. Les consignes propres à chaque exercice indiquent brièvement ce que l'apprenant doit faire (conjuguer, remplir les trous avec tel ou tel type de structure, etc.) Aucune aide méthodologique ou aide à la réflexion n'est contenue dans ce deuxième type.*
Les aides. *Les aides concernant le type d'activité demandée à l'apprenant sont contenues dans les consignes. Ce sont les seules réellement disponibles. En effet, le bouton "aide" dans chaque exercice est malheureusement inactif dans la plupart des cas ; l'apprenant n'a donc pas à sa disposition d'aide contextuelle, la seule chose présente étant le rappel grammatical imposé avant le début de chaque exercice.*
Le traitement des erreurs et le retour pédagogique. *Les erreurs ne sont pas traitées en tant que telles et le retour pédagogique est limité à un score peu parlant qui ne tient pas compte du nombre de tentatives de l'apprenant. Nous touchons ici la vraie faiblesse de Polar FLE : la gestion de l'échange pédagogique.* »

2.1.2.1.3. Type d'exercices et traitement des erreurs

Dans cette page focalisée plutôt sur la connaissance grammaticale et beaucoup moins sur la pratique, nous n'avons pas trouvé assez de sites/pages d'exercices. Les fiches grammaticales proposant des activités dans un contexte d'interactivité et d'apprentissage autonome sont rares (ci-supra). Nous y trouvons également des exercices non-interactifs : il faut envoyer le travail à l'enseignant par courrier électronique, pour en obtenir la correction. De même, la réponse, nous semble-t-il, est réservée aux étudiants inscrits (nous ne considérons cela comme un défaut puisque nous respectons le droit d'auteur et estimons qu'il est difficile de répondre à tous les internautes). Malgré l'inconvénient que représente, pour nous, le manque d'exercices, nous avons trouvé, parmi les sites/pages sélectionnés, et pour la première fois, un outil permettant de vérifier le travail écrit de l'apprenant en identifiant des fautes de grammaire et d'orthographe (cf. figure 17). « Le patron » est un correcteur en ligne qui incite, selon sa vignette descriptive, l'utilisateur à participer activement au processus de correction et de révision. Etre actif fait référence à ce qu'on appelle parfois la grammaire active/passive, parce qu'on met l'accent sur la production, ici les exercices écrits.

2.1.3. Outils complémentaires

Aucun outil complémentaire sur la page d'accueil n'est clairement proposé à moins que l'utilisateur ne cherche, lui-même, dans les sites/pages sélectionnés, comme par exemple, les quelques conjugueurs en ligne. Nous signalons ainsi (mai 2009) la désactivation ou le dysfonctionnement, peut-être récent, d'un outil complémentaire pourtant bien utile, intitulé : « *un répertoire Internet des meilleurs sites pour l'amélioration de la langue* » qui permettait de faire des recherches par mots clés et également par thème sur 136 adresses pédagogiques, y compris la grammaire (fin 2008, ce lien était opérationnel).

2.1.4. Test d'utilisabilité

Avec le test-utilisateur, nous tentons de réutiliser les étapes d'évaluation (les trois critères d'analyses étudiés plus haut), mais il s'agit cette fois d'un test en usage réel pour mieux affiner notre analyse. Cette nouvelle situation va nous aider à confirmer ou à modifier nos hypothèses de départ, par l'observation précise des

avantages comme des inconvénients (problèmes d'usage) qui ne sont pas apparus lors de l'évaluation par la méthode heuristique.

Pour le premier critère, nous ne pouvons pas, avec le test utilisateur, donner assez d'informations sur la description du portail en question ni sur son identité, car ce n'est qu'avec la méthode heuristique que nous arriverons le mieux à le décrire et à l'identifier. Ce test se focalise concrètement sur l'évaluation de l'aspect ergonomique et nous aide en effet à apporter des réponses aux questions suivantes : qu'est-ce qui facilite la recherche et le parcours de navigation : les fonctionnalités et la structure du portail, les connaissances et les compétences informatiques des utilisateurs ou les deux à la fois ? Quels sont les problèmes qui peuvent gêner ou bloquer la consultation ? Et quels sont les dispositifs d'aides offerts par l'outil informatique en ligne ? Si non, quelles sont les stratégies suivies par les étudiants pour compenser ce manque et surmonter la difficulté ?

En ce qui concerne l'ergonomie du PG, les trois étudiants ont suivi des parcours de navigation libre et différents l'un de l'autre, ce qui nous a poussé, après le test, à leur poser cette question : *c'est quoi, pour vous, un portail de grammaire ? Quel est son objectif ?* Seul E1 a donné une réponse satisfaisante. Ses connaissances sur les spécificités du portail ont été traduites en actions performantes par rapport aux deux autres, lors de la recherche d'activités. Il débute la consultation par un regard synoptique sur la page d'accueil avant d'entamer la recherche sur la notion de « déterminant » sur laquelle il est passé deux fois sans pouvoir la repérer facilement, ce qui renforce notre point du vue sur la structure inadéquate du contenu ainsi que de la taille des caractères et des couleurs choisies. Quant à E2, il ne prend pas la peine de regarder l'ensemble de la page d'accueil avant d'entreprendre sa recherche. Il ne s'est même pas donné le temps de choisir un lien ou une notion grammaticale parmi d'autres, comme l'a fait au moins E3. Il a directement cliqué sur le premier lien de la liste traitant de l'« *accord du sujet et mots écrans*». C'est là qu'il prend tout son temps pour lire et peut-être suivre les consignes avant de trouver un exercice d'application sur lequel nous reviendrons. Quant au troisième étudiant, il a opté pour un travail sur

la « concordance des temps[116] » après un parcours rapide sur la première partie de la liste.

Nous allons maintenant mettre deux étapes en évidence : l'une concerne le parcours (que nous mettons entre les points (A et B) conduisant vers le but recherché (l'exercice à faire); la deuxième concentre sur le déroulement et le résultat de la tâche recherchée (du B au C).

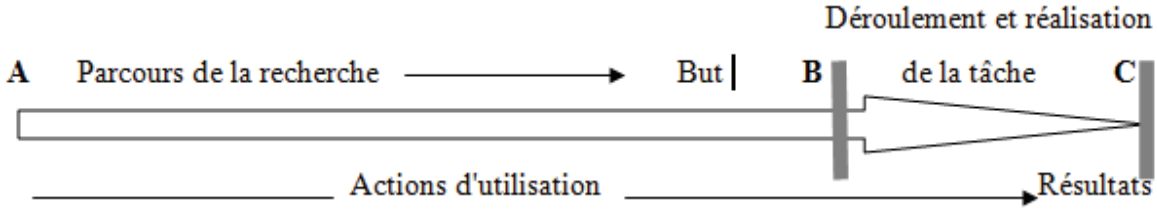


Schéma 1 : parcours de navigation et réalisation de la tâche

Lorsque chacun a cliqué sur le lien de son choix, nous avons constaté que les trois ont plutôt cherché à pratiquer ou à tester leurs connaissances grammaticales à travers des exercices de conceptualisation. E1 qui désire se tester ou acquérir les différentes catégories de « déterminants » est tombé sur une FG au format pdf faisant partie selon sa présentation de la grammaire traditionnelle, et également selon notre classement en FLE, d'une grammaire d'enseignement. Cette page, sans interactivité ni activités proposées, a été abandonnée en quelques secondes par E1 qui a tenté une nouvelle recherche en choisissant cette fois de travailler sur les « articles ». Il a été renvoyé vers une FG[117], contenant cette notion, réservée plus à l'apprentissage par la pratique que par la théorie. Il a été attiré par la phrase informative du premier exercice portant sur l'écoute et l'observation, qui ont pour objectifs de stimuler son intelligence et de développer par conséquent sa compétence orale. Pourtant un véritable problème d'affichage de la page (cf. figure 69) l'a empêché de réaliser cette tâche. Nous avons

[116] La concordance des temps représente une des difficultés que rencontre l'apprenant arabophone, cela a été manifesté en nombre limité lors de l'étude du corpus sur l'interférence grammaticale (cf. chapitre trois)

[117] url : http://www.lepointdufle.net/articles.htm, (c'est la FG qui constitue la quatrième catégorie de notre classement sur les formats de site en grammaire) appartenant au site pédagogique « Le Point du FLE »

vérifié en différé, sur un autre ordinateur, que le problème rencontré avait pour origine le logiciel de lecteur audio non reconnu par Internet explorer de notre ordinateur personnel. Nous pensons cependant qu'un site proposant ce genre d'exercice aurait dû fournir un lien permettant le téléchargement gratuit d'un lecteur audio pour ceux qui n'en ont pas, comme le font d'autres sites Internet[118], ou bien prévenir l'utilisateur de la nécessité d'avoir un lecteur et le laisser « se débrouiller ».

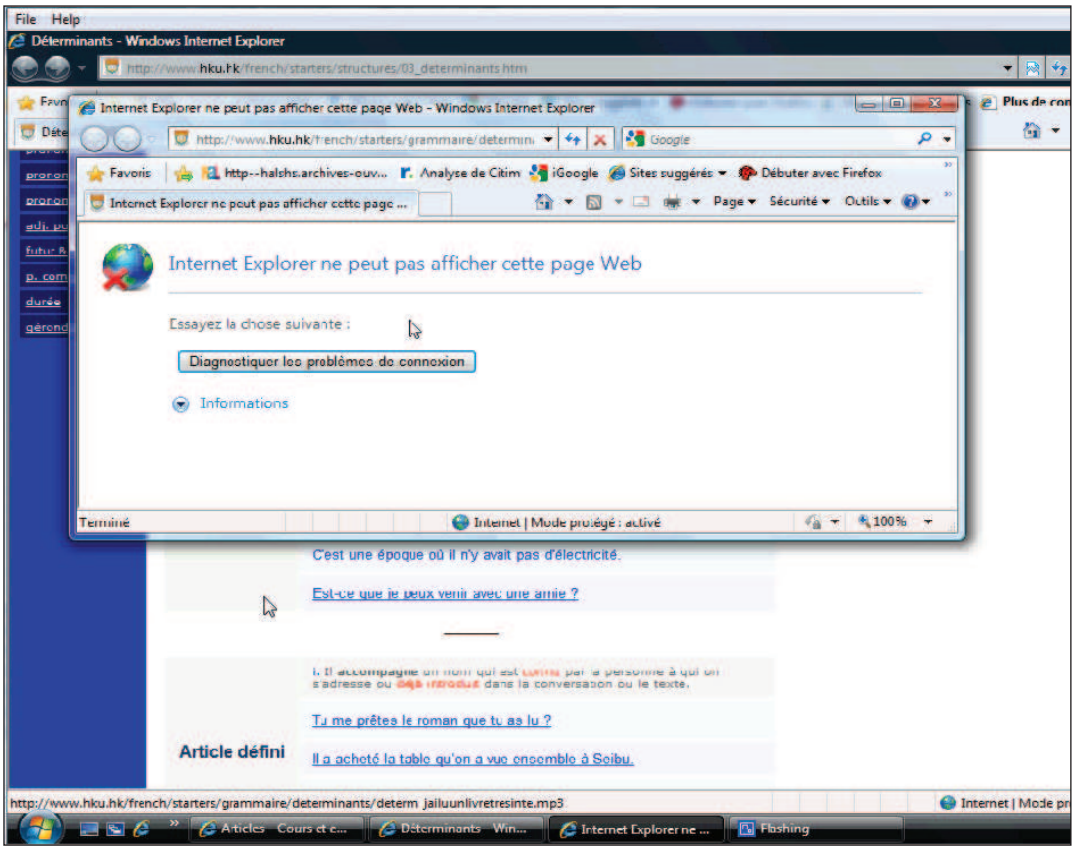


Figure 69 : problème d'affichage rencontré par E1

Le manque d'une aide fonctionnelle, voire informationnelle a donc contraint E1 à abandonner son activité pour aller rechercher ailleurs. Il a même quitté le site « Le Point du FLE », qui intègre cette page, malgré le nombre important d'activités et d'exercices qu'il propose sur les articles. Cela nous permet de dire qu'un handicap fonctionnel peut parfois discréditer le logiciel ou le site d'apprentissage.

Avant d'arriver à l'exercice souhaité sur le site « Grammaire visuelle », peut-être attiré par son nom, il a également écarté quatre liens de grammaire : le premier

[118] Parmi ces sites « La grammaire visuelle » : http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/romlang/pn/french1.htm, sur lequel E1 travaille un exercice audio (cf. ci-dessous).

présentait un langage métalinguistique sur les articles sans contenir ni hyperliens ni exercices ; le dernier était un lien non actif. Malgré les quelques défauts que nous avons observés entre les points A et B, nous avons remarqué la simplicité relativement satisfaisante de navigation sur le portail, renforcée en effet par les connaissances et les compétences informatiques que cet étudiant possède.

Quant à E2, son parcours entre A et B est court et caractérisé par la prudence, constatée par la durée de sa lecture avant qu'il soit arrivé à faire l'exercice choisi sur la conjugaison des verbes à l'indicatif et au subjonctif (cf. figure 70).

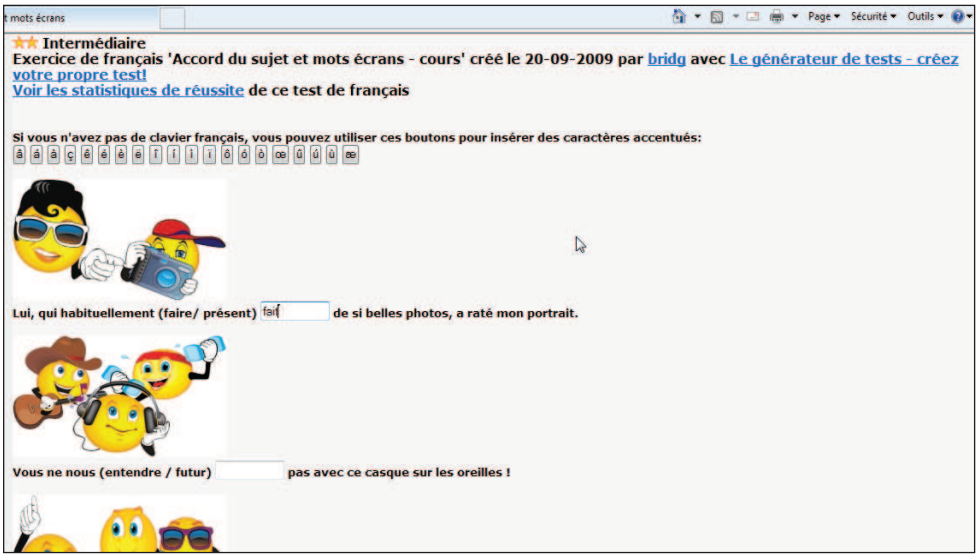


Figure 70 : exercice sur l'accord du sujet et les mots écrans

Pour le deuxième étudiant qui est arrivé, en suivant les vignettes descriptives, sur le même site qu'E3, alors que les liens choisis par les deux sont éloignés l'un de l'autre (ce que peut expliquer la préoccupation relativement identique chez les deux apprenants appartenant à une même communauté linguistique), il y a trouvé un exercice sur la concordance des temps (cf. figure 71). Observant son parcours hésitant avant de faire l'exercice, nous pensons qu'il s'est trouvé devant une tâche grammaticale difficile. De plus, la page web qu'il était en train de consulter ne propose que celle-là.

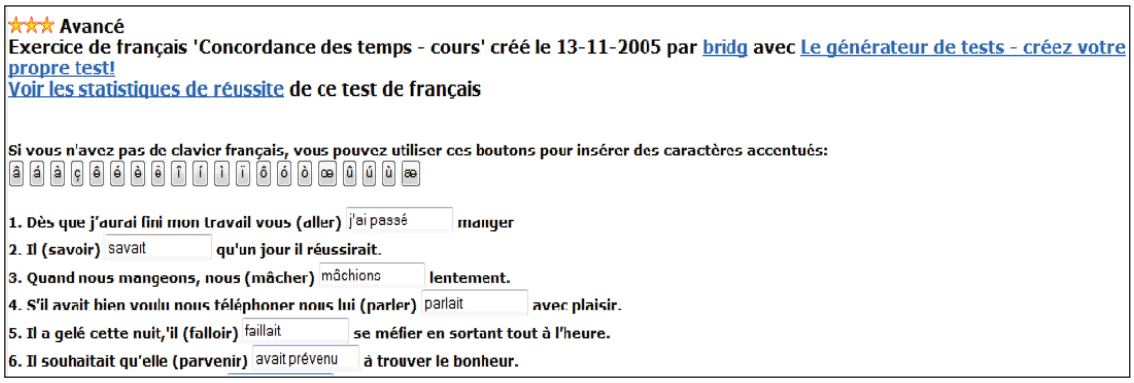


Figure 71 : exercice sur la concordance des temps

Notons que le parcours de navigation du A au B suivi par E2 et E3 a été trop court pour que nous puissions juger avec pertinence de la facilité navigationnelle sur le PG. Or la navigation rapide d'E1 en vue d'obtenir ce qu'il recherche témoigne de la simplicité de déplacement vers les liens externes proposés par ce portail et du retour vers sa page d'accueil. De plus les réelles compétences informatiques, comme les habitudes d'apprentissage médiatisé par ordinateur que possède ce dernier, ont augmenté sa confiance en lui et sa liberté de recherche. Cette fluidité l'amène, in fine, au site et à l'exercice qu'il souhaite obtenir, ce que nous trouvons intéressant pour un apprentissage grammatical en ligne ; nous y reviendrons par la suite (du B au C).

En ce qui concerne le dernier aspect ergonomique sur les exercices et la gestion des erreurs que nous avons placé entre ces deux points (voir le schéma 1), E1 trouve une activité contextualisée (grammaire textuelle) basée sur l'observation d'une séquence vidéo (cf. figure 72). Il doit alors décrire ce qu'il voit, en remplissant un exercice basé sur le choix entre deux temps : le passé composé et l'imparfait.

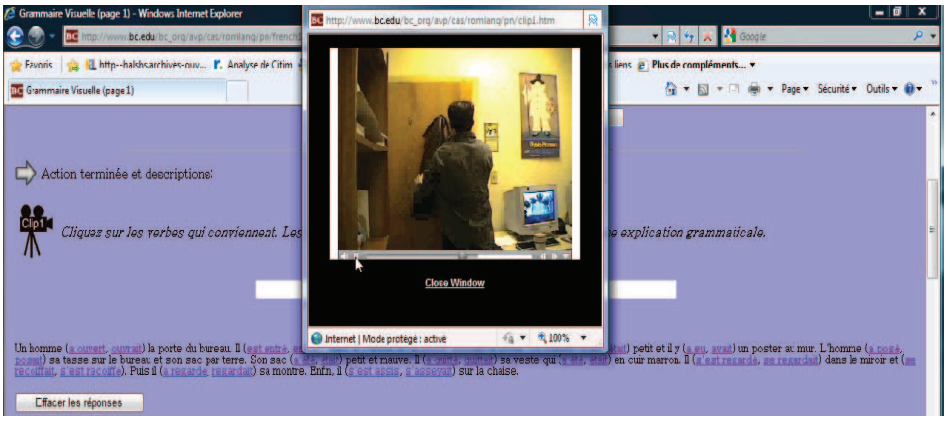
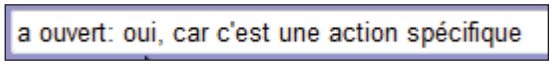


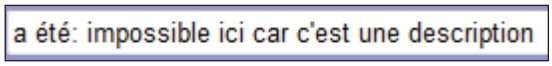
Figure 72 : scène vidéo à décrire à l'aide d'un texte.

Chaque fois qu'il clique sur l'un des temps du passé, sa réponse est simultanément validée avec l'apparition d'une barre explicative. Dans l'exemple suivant, l'interactivité qui s'est déroulée avec le site montre explicitement qu'il a raison dans la première phrase et tort dans la deuxième :

1. Un homme (a ouvert, ~~ouvrait~~) la porte du bureau.



2. Le bureau (a été, ~~était~~) petit et il y (a eu, avait) un poster au mur.



Nous pensons que l'introduction d'exercices autocorrectifs accompagnés de scènes vidéo pour soutenir la compréhension, représente une opération innovante et ludique dans l'apprentissage en ligne et responsabilise l'utilisateur, à travers l'observation, en lui donnant l'impression d'apprendre dans une situation proche de la réalité. Pour les feedback ou la correction automatique du travail, nous avons apprécié le fait d'avoir une validation accompagnée d'une phrase explicative qui rassure pédagogiquement l'apprenant en répondant à ses interrogations possibles sur un mauvais choix. Pourtant nous trouvons que l'intervention automatique de correction et d'explication simultanée à chaque réponse donnée morcèle l'unité textuelle de l'exercice.

Chez E2, le déroulement de l'activité est marqué par la recherche, à un moment donné, d'un moyen d'aide pour faire vérifier l'exactitude de la conjugaison de quelques verbes, surtout au conditionnel et au futur. Le fait d'être enregistré fait monter, chez lui, l'insécurité linguistique à laquelle s'ajoute la place perturbante des mots écrans entre le sujet principal et le verbe à conjuguer. C'est la raison pour laquelle il a recherché, en vain, une éventuelle aide sur le site. A ce moment, ses stratégies font appel à « Google » où de mauvaises réponses ajoutées à ce qu'il a déjà écrit lui donnent un score très faible (6/20). C'est parce qu'il a mal interrogé cet outil de recherche (cf. chapitre quatre : moteurs de recherche généraux et spécialisés) qu'il en a obtenu des résultats non pertinents.

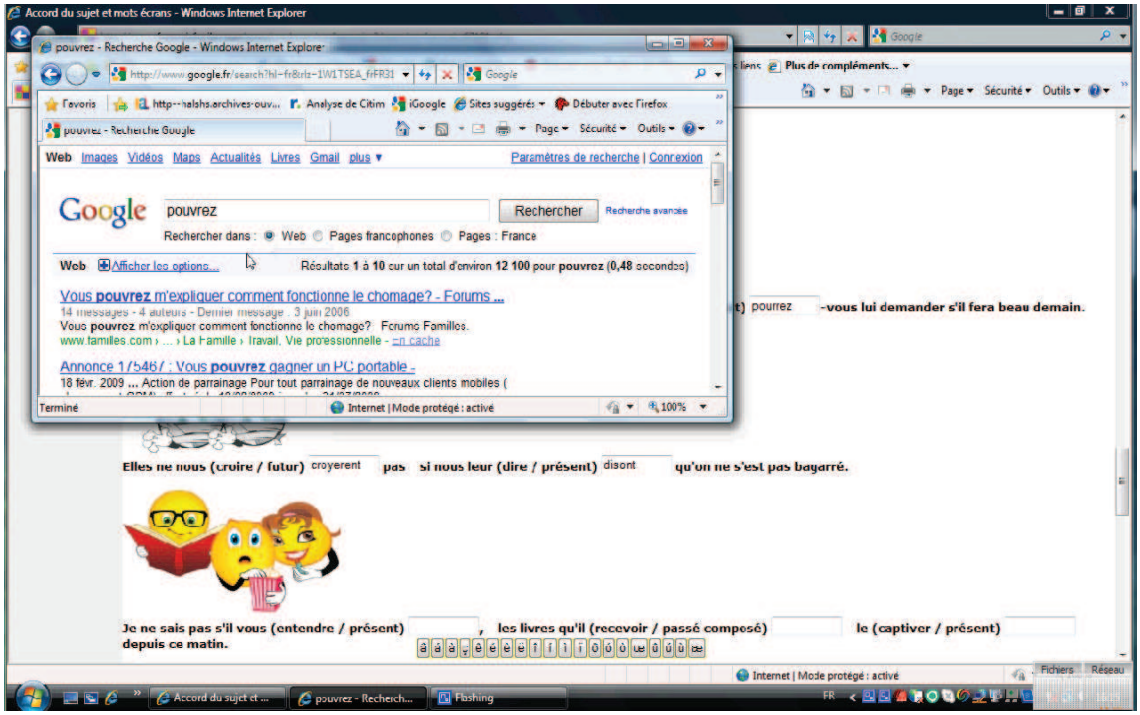


Figure 73 : aide infructueuse pour la conjugaison de « pouvoir » au conditionnel présent.

Pour éviter ce problème et avoir un bon score, il fallait d'abord comprendre la composition des différents sujets (par exemple, la présence du pronom *Toi* avec d'autres sujets donne toujours le deuxième pronom au pluriel *Vous*) et ensuite chercher par un MDR (Google ou autre) un conjugueur en ligne pour cibler la requête et répondre directement au besoin.

Cette difficulté met en valeur la troisième étape d'évaluation, c'est-à-dire la nécessité d'intégrer des outils complémentaires pour aider les utilisateurs à surmonter certaines difficultés pour leur éviter d'aller chercher ailleurs. Puisqu'il existe des exercices de conjugaison, il serait donc utile de fournir un conjugueur automatique ou d'établir au moins un lien externe qui l'y amène.

Ce problème de l'absence d'aide est rencontré également par E3 qui a rencontré des difficultés dans l'exécution de son exercice sur la concordance des temps. Contrairement au site qu'a trouvé E1, ce site ne propose aucun moyen d'aide. Même après avoir eu un mauvais résultat (3,6/20), accompagné de l'image d'un bonhomme triste, E3, en tant qu'utilisateur visiteur, n'a pas pu améliorer son score,

car cette possibilité n'est réservée qu'aux membres du club, comme c'est indiqué sur le site. Tous ces problèmes l'ont déçu : *c'est un mauvais site*, a-t-il dit après le test.

L'observation de ce test nous permet de dire qu'en tant que PG, l'apprenant arabophone yéménite peut trouver des activités qui l'intéressent (malgré les mauvais scores d'E2 et E3) grâce au nombre important de liens de grammaire offerts aux utilisateurs étrangers.

Nous avons pu en extraire deux recommandations importantes :

Il faut accorder une grande importance à la simplicité de la structure du portail et à la présentation claire du contenu, qui doit s'accompagner de consignes descriptives courtes et claires sur la page d'accueil. Ainsi penser à mettre des consignes informatives et des aides correspondant aux activités grammaticales présentées, pour assister l'apprenant-utilisateur lors de la réalisation de la tâche.

Il est nécessaire de former les acteurs (enseignant/apprenant) à l'utilisation informatique, de leur donner des informations sur les différents formats pour un meilleur ciblage de la recherche et un plaisir fonctionnel et pédagogique de navigation. Nous avons observé, à ce propos, que la possession des connaissances (spécificités et objectifs du portail) et des compétences informatiques (parcours d'utilisation) ont manifestement eu des impacts positifs sur le déroulement de la recherche jusqu'à l'aboutissement aux activités et aux résultats (notamment chez E1).

2.1.5. Synthèse et utilisation envisageable

C'est un répertoire de sites/pages web et fiches de grammaires choisis en fonction d'une approche majoritairement traditionnelle, basée sur les explications brèves ou abondantes de questions grammaticales, suivis d'exemples et des tableaux synthétiques[119]. De plus, la présence des sites de conjugaison et d'orthographe à caractère grammatical[120] ainsi que le recours, parfois, à la traduction en espagnol ou anglais caractérisent clairement cette approche, qui témoigne aussi de la présentation d'une grammaire pédagogique (sans négliger la présence d'autres types de grammaire,

[119] L'auteur a créé une autre page portail que nous venons de découvrir portant spécialement sur la pratique de la grammaire à travers un grand nombre d'exercices que l'on peut trouver à l'adresse : http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recurfr29.htm, consulté en décembre 2009.

[120] C'est être capable d'écrire en respectant les règles. Le lien « les participes passés » mène à une autre page portail axée sur la conjugaison et l'orthographe.

voir plus haut). Les sites trouvés ont en définitive fait l'objet d'une sélection rigoureuse. Ce répertoire, susceptible d'intéresser les apprenants étrangers ainsi que les professeurs, s'adresse principalement aux utilisateurs hispanophones et anglophones parce que nous avons trouvé des sites où les consignes, et parfois les descriptions des règles sont traduites dans une de ces langues. Il doit cependant exister parmi ces liens des sites intéressants présentant une grammaire implicite, ceci d'une manière ludique et interactive par rapport à l'apprentissage traditionnel, comme la vidéo trouvé par E3.

2.1.5.1. Fiche synthétique du PG

Nom du site	Recurfr28 (ressources de français)
Auteurs et réalisateurs	Carmen Vera Pérez, docteur en philologie française, professeur de français.
Adresse du site (URL)	http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recurfr28.htm
Date de création	Non précisée
Mise à jour	Non régulière
Prix	Gratuit
Langue cible	Français
Domaine	FLE
Public visé et niveau de langue	Etrangers de niveau débutant, moyen et avancé, La majorité des liens proposés relèvent d'établissements d'origine espagnole et anglaise.
Parcours	Libre
Objectifs et compétences à développer	Compétences grammaticales : compréhension écrite et orale, expression écrite ; compétences linguistiques
Type de grammaire	Grammaire pédagogique, grammaire d'enseignement et d'apprentissage

2.1. Site de grammaire (SG) : « La Grammaire Interactive[121] »

2.2.1. Fiche analytique

2.2.1.1. Caractéristiques générales

Ce SG «interactive » est créé par *Softissimo*, société spécialisée dans l'édition électronique et les logiciels de traduction. Selon la présentation donnée par ses concepteurs, il s'agit d'un SG interactive proposant des connaissances grammaticales autant que linguistiques. Nous émettons pourtant quelques réserves sur le nom du site, sans entrer dans les détails pour ne pas sortir de notre cadre d'analyse. Ce n'est pas vraiment une « Grammaire Interactive » en ligne, mais plutôt un « Site interactif de grammaire » car l'interactivité fonctionne entre l'homme et le support numérique qu'est le site.

Les thèmes de navigation qui y sont abordés (cf. figure 74) sont les suivants :

-*Les grandes notions grammaticales*

- *Quel mot choisir ? Comment l'écrire ?*

- *Syntaxe*

- *Conjugaison de verbe*

- *Règles d'accord*

- *Orthographe et typographie*

- *Questions d'actualité.*

Ce sont sept thématiques proposées et apparues clairement sur la page d'accueil.

[121] URL: http://grammaire.reverso.net/, consulté en mai 2009.

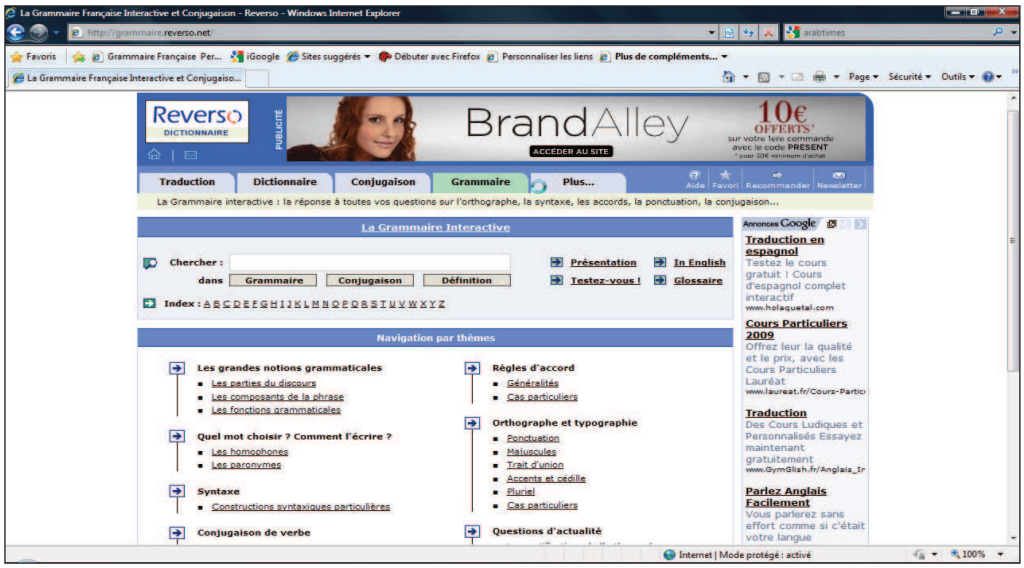


Figure 74 : Page d'accueil, les thèmes de navigation (copie écran, mai 2009).

Le premier thème se compose donc de trois rubriques, les parties du discours, les composants de la phrase et les fonctions grammaticales. Ce lien touche en effet la quasi-totalité des notions de grammaire facilitant les révisions des enseignants et l'apprentissage des apprenants. Le deuxième en contient deux, les homophones[122] et les paronymes[123]. Le troisième thème traite des constructions syntaxiques particulières : prépositions, adverbes, connecteurs logiques, etc. Le quatrième thème « les règles d'accord » comprend deux sous-rubriques : « Généralités » et « Particuliers » ; le cinquième comporte six sous-rubriques : « Ponctuation », «Majuscules », « Trait d'union », « Accents et cédille », « Pluriel », « Cas particuliers ». Le sixième « Questions d'actualités » aborde les anomalies et les exceptions à l'orthographe « les rectifications de l'orthographe ». Le dernier thème, récemment[124] ajouté, offre un outil de conjugaison de verbe. Nous y trouvons également des renseignements sur les néologismes ainsi que sur la morphologie.

Une rubrique de test, sur laquelle nous reviendrons plus bas, est aussi proposée aux utilisateurs pour leur permettre d'évaluer leurs connaissances générales en grammaire.

[122] En linguistique, se dit des termes qui se prononcent de la même manière mais qui ont un sens différent. Ex : cou et coup. Définition tirée dans MEDIADICO, dictionnaire en ligne, URL : http://www.dictionnaire-mediadico.com/, consulté en mai 2009.
[123] Se dit des mots qui se ressemblent mais qui ont des sens différents : percepteur et précepteur. Idem
[124] Nous ne pouvons pas préciser la date car la dernière mise à jour n'a pas été indiquée sur le site.

Pour l'instant on n'y trouve que six tests, soit :

- *Testez vos connaissances générales*
- *Savez-vous mettre les majuscules ?*
- *Savez-vous écrire le bon mot ?*
- *Savez-vous accorder les participes passés ?*
- *Savez-vous faire les bons accords ?*
- *Savez-vous placer les accents et les cédilles ?*
- *Savez-vous placer les traits d'union ?*

Donc, le site a pour objectif de présenter aux intéressés natifs ou étrangers, apprenants ou enseignants un outil pédagogique, référentiel utile pour l'approfondissement de leurs connaissances grammaticales et linguistiques. De plus, d'après les objectifs du site mentionnés implicitement dans la présentation, l'utilisateur peut trouver éventuellement des réponses aux questions grammaticales spécifiques qu'il se pose, ou tout simplement pour se rafraîchir la mémoire.

Tout comme les objectifs, le public cible n'est pas clairement spécifié par les concepteurs. Or si l'on analyse attentivement les titres proposés sur la page d'accueil, en examinant le contenu des thèmes ainsi que la construction des tâches linguistiques et pédagogiques, nous en déduisons que ce support numérique présente, dans un cadre limité, une grammaire traditionnelle, dite d'enseignement ou de référence dont tout utilisateur, natif ou étranger, peut se servir pour vérifier ou connaitre la définition d'une notion et la mémoriser avec des exemples.

2.2.1.2. Type d'approche et présentation grammaticale

Sur le site, il s'agit d'un travail linguistique axé sur la grammaire dite traditionnelle, avec la priorité accordée aux parties du discours et à l'orthographe. Dans l'enseignement traditionnel de la grammaire, l'orthographe n'est qu'une application graphique des règles grammaticales (Chervel 1973). Sur le site, la relation entre les deux sections (grammaticale et orthographique) met en relief l'usage de l'orthographe grammatical et non l'orthographe d'usage à proprement parler. La section 4 est consacrée aux règles d'accord (*Accord de l'adjectif, de l'adjectif à valeur adverbiale, de l'adjectif de couleur, de l'attribut, du participe passé avec avoir, du*

participe passé conjugué avec être, du participe passé des verbes pronominaux, du participe passé sans auxiliaire, du participe passé avec un infinitif, du verbe avec plusieurs sujets coordonnés, du verbe avec un seul sujet et enfin l'accord avec les formes en-ant). En revenant à notre enquête (corpus1) sur les interférences grammaticales chez les apprenants arabophones yéménites, nous pensons que cette section peut les aider efficacement pour les règles d'accord. On s'intéresse également à la ponctuation, à la liaison par exemple du [t], quand le pronom sujet du troisième groupe suit le verbe dans une situation d'interrogation, etc.

L'accent est mis, comme objectif principal, sur la compréhension écrite des règles grammaticales paradigmatiques et syntagmatiques. Bien que la grammaire traditionnelle caractérise un manuel scolaire, elle est insuffisante pour l'apprentissage d'une langue parlée ou écrite. (En nous appuyant sur ce que nous avons dit au chapitre deux : 2.2.2 et 2.2.3, nous estimons que c'est une grammaire d'enseignement plutôt que d'apprentissage). Sur ce site, une différence relativement intéressante par rapport à la grammaire purement traditionnelle est que les exemples illustrés ne sont pas des extraits de grands écrivains des siècles précédents, ils sont tirés d'une langue relativement actuelle.

Par ailleurs pédagogiquement, les concepteurs ont choisi avec pertinence une grammaire explicite où chaque élément recherché débute par une définition métalinguistique, suivie de plusieurs lignes explicatives avec des exemples et/ou des tableaux récapitulatifs, (cf. chapitre deux : 2.2.2.1).

Si nous prenons la notion de déterminant (cf. figure 75), nous nous apercevons que l'apprenant est invité dans un premier temps à en comprendre la définition à l'aide des exemples fournis et dans un deuxième temps, à acquérir les différentes catégories, s'il le souhaite.

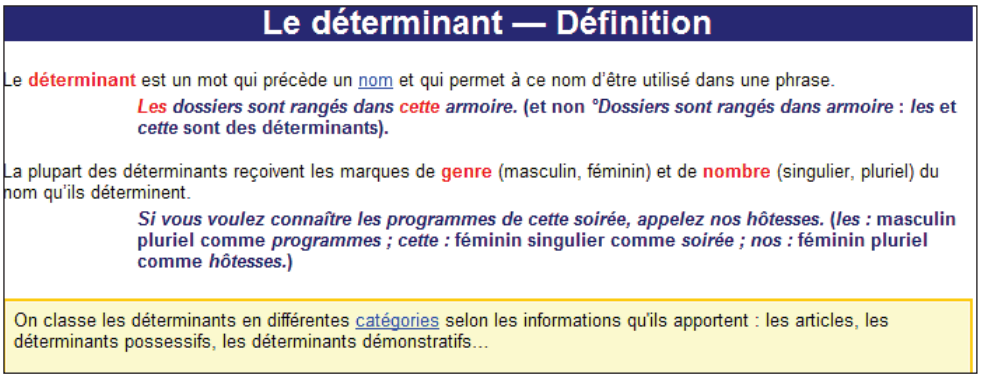


Figure 75 : la présentation des déterminants (copie écran, mai 2009).

Pour accéder aux différentes catégories de déterminant, l'apprenant passe simplement la souris et clique sur le mot « catégories » souligné[125], en vert (figure 75) ; il en résulte alors un tableau récapitulatif des déterminants (cf. figure 76). Cependant, nous remarquons qu'il y manque de quelques révisions techniques et linguistiques. Au niveau technique, l'utilisateur ne peut accéder, parmi toutes les notions données, qu'à celle des noms, la seule à être soulignée. Pour les autres catégories, les concepteurs ne les indiquent que rapidement et insuffisamment. En prenant, par exemple, les déterminants interrogatifs (ou les adjectifs interrogatifs comme on les appelle souvent), nous trouvons que le terme (quel) est le seul déterminant proposé alors qu'il en existe trois autres qui indiquent le genre et le nombre (quelle, quels et quelles). Il est possible d'y ajouter aussi « combien de », un déterminant invariable désignant une interrogation directe dans « Combien de billets avez-vous achetés ? » Et indirecte dans « J'ignore combien de billets renferme ce sac. ». Il en va de même pour les déterminants exclamatifs. Ce manque, sur le plan linguistique, donne l'impression que le contenu n'est pas assez soigné pour produire entièrement une grammaire « complète » de connaissances. Mais cela n'empêche pas de dire qu'elle nous apparaît cependant comme une grammaire de référence dans laquelle l'utilisateur peut trouver réponse au moins aux principales questions. Nous pouvons présumer que ce site constitue une ressource intéressante pour quiconque désire améliorer ses connaissances en grammaire et/ou en orthographe. En bref, les explications prodiguées sont concises.

[125] Le mot souligné permet d'accéder à une autre fenêtre contenant des explications, alors que le mot distingué d'une couleur rouge en donne plus d'importance par rapport aux autres.

Par ailleurs, le site est facilement repérable même pour les internautes n'ayant pas l'adresse exacte (qualité de référencement Sloïm et Gateau : 2004). Il est, par exemple, référencé par le site pédagogique « Le point du FLE » dont nous avons parlé plus haut. Ainsi, le site pédagogique « Tour du monde » adressé surtout aux apprenants espagnols, y fait aussi référence pour l' « Unité 7 : Les animaux »[126]Des exemples d'applications de la règle sont aussi disponibles, de même que des hyperliens vers plusieurs termes connexes, essentiels à la compréhension de chaque règle.



Les différentes catégories de déterminants

Selon le type d'informations qu'ils apportent, on distingue :

les articles	*le, la, les, un, une, du, de la*
les déterminants **démonstratifs,** qui localisent (dans l'espace ou le temps)	*ce, cet, cette, ces*
les déterminants **possessifs,** qui renseignent sur le possesseur	*mon, ton, son...*
les déterminants **cardinaux,** qui renseignent sur le nombre	*un, deux, trois...*
les déterminants **indéfinis,** qui notent le caractère indéterminé	*aucun, plusieurs, quelque, tout...*
les déterminants **interrogatifs,** qui indiquent que la question porte sur le nom	*quel*
les déterminants **exclamatifs,** qui indiquent que l'exclamation porte sur le nom	*quel*

Figure 76 : les différentes catégories de déterminants (copie écran, mai 2009).

En ce qui concerne la présentation grammaticale sur le site, nous trouvons plutôt une grammaire explicitée basée sur des définitions et des explications soutenues par des exemples facilitant leur mémorisation. Ainsi la description métalinguistique, dont nous avons parlé au chapitre deux (cf. 2.2.2.3), s'avère importante sur le site, ce qui parfois complique la tâche de l'apprenant qui cherchera à ce moment-là la signification de ces termes en sa langue maternelle. Pourtant il y a un

[126] Tour du monde, Unités didactiques : Unité 7 Les animaux, http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/indextour.htm, consulté en juin 2009.

choix présenté aux utilisateurs-apprenants, il s'agit de faire un test de connaissance au moyen des exercices trouvés dans la rubrique « Testez-vous » (figure 74), mais comme nous l'avons indiqué ci-dessus, ce lien ne comporte que six tests non structurés et malheureusement chaque test n'assure qu'un seul exercice incapable de tester les compétences générales ou spécifiques de l'utilisateur et l'interactivité du site. Face à ce nombre très limité d'exercices, l'apprenant peut choisir entre les différents exercices, par contre, il n'aura pas la liberté de s'entraîner sur un élément précis qui pourrait répondre au problème particulier qu'il doit résoudre. Par exemple, un public arabophone yéménite, ayant des problèmes de détermination[127] dus soit aux interférences linguistiques, soit à une acquisition incomplète des déterminants en français, ne trouvera pas de solutions dans cette rubrique d'activités, que nous souhaiterions plus interactives et efficaces. La seule possibilité offerte à ce type d'apprenant est de consulter librement la partie explicative du site sans entrer vraiment dans la phase pratique, ce qui a été confirmé à l'aide du test d'utilisabilité infra.

Donc, cette activité « Testez-vous » consiste seulement à permettre à l'utilisateur d'évaluer ses connaissances générales en grammaire sans qu'il trouve vraiment de solutions à ses problèmes linguistiques particuliers.

2.2.1.3. Scénario pédagogique

Le scénario pédagogique s'avère très faible sur le site puisque le public cible ainsi que les objectifs ne sont pas clairement déterminés. Le contenu du site, très limité en exercices, reflète ainsi la pauvreté du scénario et met par conséquent l'apprenant dans une situation aussi limitée en réflexion qu'en activité. De plus, toutes les possibilités offertes par les technologies ne sont pas réinvesties et utilisées telles que le son, l'image et la vidéo (voir chapitre deux 1.1.1.1 sur les supports pédagogiques), sauf pour un spot publicitaire assez gênant sur lequel nous reviendrons lors de l'analyse du site en situation réelle. Certes le site offre aux utilisateurs un parcours libre et fluide mais dans un scénario fermé qui ne leur permet pas d'aller vers d'autres sites complémentaires compensant le manque d'information ou d'activités. La progression des savoirs ne correspond pas aux attentes d'un public

[127] Voir le corpus 1 sur les interférences syntaxiques chez les apprenants arabophones yéménites

précis, mais part généralement du simple au difficile. Cependant, nous avons trouvé une adéquation entre le support pédagogique utilisé et le contenu proposé.

2.2.2. Ergonomie du SG

Le site est clairement structuré par thèmes portant sur la grammaire et l'orthographe. Cette dernière est relative aux règles grammaticales. Les couleurs sont calmes et donc favorables à la lisibilité des textes. Une visite permet de découvrir la fluidité du site et la liberté de se déplacer entre les pages avec aussi la possibilité de revenir à tout moment à la page d'accueil. Cela rentabilise le temps de l'apprenant en lui évitant de se bloquer, ce qui le motive d'autant plus pour l'apprentissage numérique de la grammaire (voir chapitre deux 1.1.3.3). Par contre il y a certaine ambigüité vis-à-vis des objectifs et de la relation de l'auteur avec la grammaire dont il est spécialiste.

2.2.2.1. Navigation et parcours pédagogique

2.2.2.1.1. Le guidage fonctionnel

En ce qui concerne ce type de guidage dans la «Grammaire Interactive », il est très clair que les boutons de fonctionnalités trouvés dans la page d'accueil, et par lesquels nous venons de passer aux parties grammaticales et aux exercices, sont bien organisés. La navigation et le téléchargement à disposition de l'utilisateur sont faciles, clairs et rapides, malgré la négligence fonctionnelle de certains éléments comme nous l'avons expliqué précédemment. L'usager dispose également de trois possibilités d'accès à la même information :

1. Recherche sur le moteur interne du site ;
2. Recherche par index alphabétique ;
3. Recherche par thème.

Nous allons en observer l'utilisation chez les trois étudiants lors du test d'utilisabilité ci-dessous. La diversité des modes de navigation permet de faciliter la tâche de la recherche à une grande majorité d'internautes de compétences informatiques différentes. Ainsi, selon les facteurs psychologiques faisant partie de la compétence de l'individu évoquée au premier chapitre : certains préfèrent arriver directement et rapidement au but, d'autres cherchent « surfent » en espérant, parfois

par plaisir, trouver au passage d'autres informations intéressantes[128]. A l'aide de la figure suivante, nous montrerons comment l'utilisateur peut parvenir à une même notion avec les trois différentes possibilités de recherche fournies par le site.

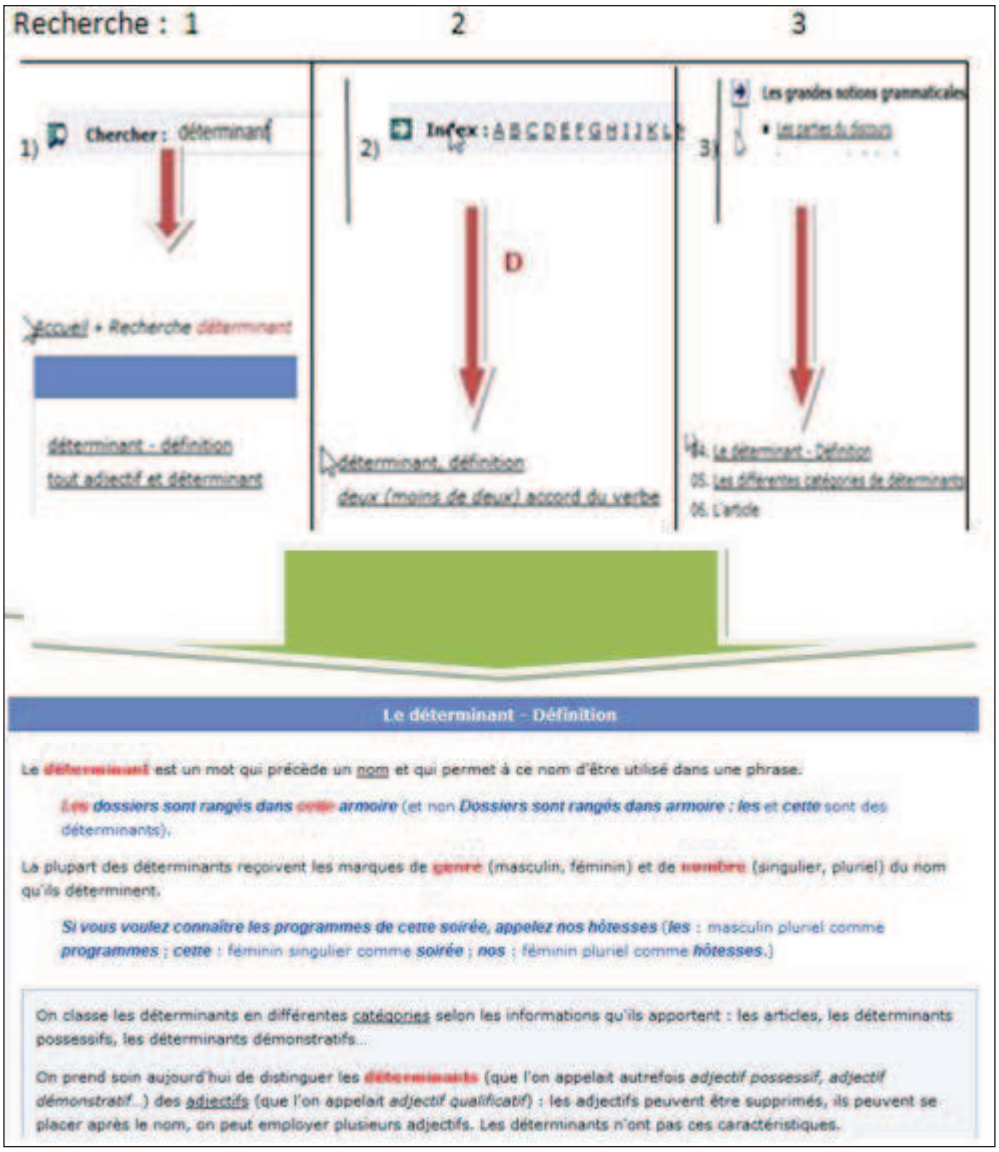


Figure 77 : Trois possibilités de recherche pour accéder à la même information (copie écran, juin 2009).

Bien que la recherche par mots clés et le choix de thèmes offerts par le site aident déjà plusieurs catégories d'utilisateurs à simplifier leur consultation, les concepteurs ont également fourni un index alphabétique : il suffit alors de cliquer sur

[128] Nous pouvons comparer ce mode de recherche dans des outils informatiques à celle dans les dictionnaires papiers, il y en a qui ne cherchent que le sens du mot souhaité, alors que d'autres se font plaisir au passage en jetant un coup d'œil sur d'autres mots (de même pour un lecteur dans une bibliothèque).

la lettre désirée pour accéder à une liste complète des notions débutant par cette lettre. Comme nous l'avons dit, cet accès multiple est un avantage pour l'interactivité, par exemple, le mot « adjectif » est accessible soit en faisant la navigation par thème, soit en saisissant ce mot en cliquant sur « rechercher», soit en utilisant l'index où toutes les notions sont classées par ordre alphabétique. De plus, l'apprenant se trouve dans un parcours d'apprentissage libre : dans la rubrique « les parties du discours », on voit dix catégories classées dans un tableau récapitulatif (cf. figure 78), cette liste commence par « les noms » et finit par « les interjections ». Or l'apprenant a la liberté de cliquer, selon son désir, sur le terme qui l'intéresse indépendamment de la hiérarchie des choix proposés, c'est-à-dire de faire « les propositions » avant « les noms » ou l'inverse.



Figure 78 : les parties du discours (copie écran, juin 2009).

En ce qui concerne ainsi deux boutons d'aide en haut et en bas de la page d'accueil, l'aide présentée ne concerne que les fonctionnalités des logiciels de traduction et non pas le contenu pédagogique comme c'est souvent le cas dans les sites d'apprentissage. Cela peut décevoir les utilisateurs en difficulté et qui ont besoin d'aide en les mettant dans une situation insécurisée.

2.2.2.1.2. Le guidage pédagogique

En ce qui concerne les consignes, il n'existe qu'une seule consigne courte et précise : « *choisissez la solution qui convient* », autrement dit une consigne générale pour tous les six exercices autocorrectifs assurés dans le site. Après avoir fait l'exercice, l'apprenant peut évaluer ses connaissances et voir les résultats en cliquant sur la barre de validation. Ce bouton permet librement aussi de passer aux bonnes réponses, même sans faire l'exercice (cf. figure 79).

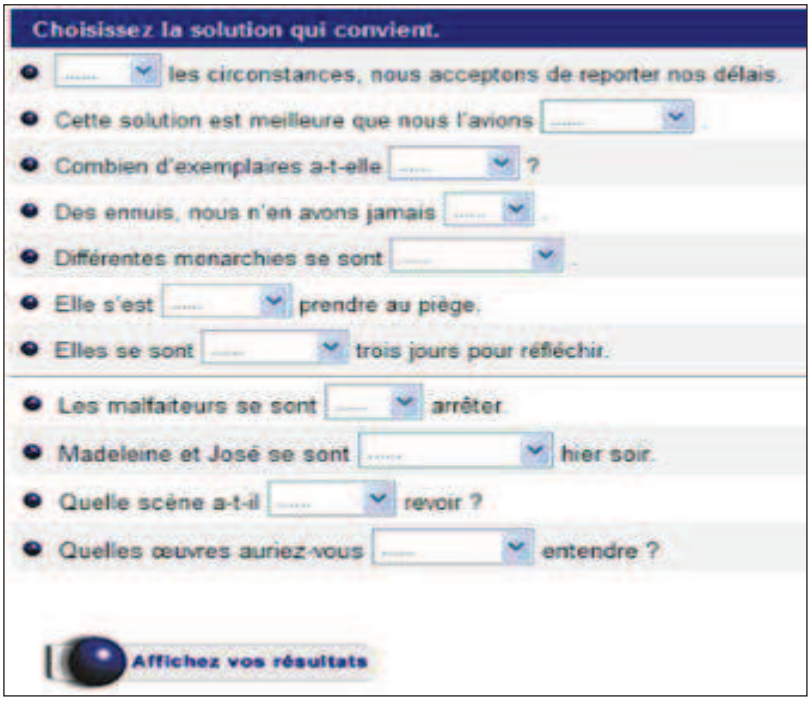


Figure 79 : exercice à choix multiple (copie écran, juin 2009).

En ce qui concerne les aides pédagogiques, nous trouvons à droite sur la figure suivante une colonne « *vous trouverez l'explication dans ces pages* » qui propose explicitement des aides (écriture en bleu) permettant à l'apprenant, en cas de difficulté, de se rapporter aux pages explicatives correspondant à l'élément de l'exercice qu'il est en train de travailler.

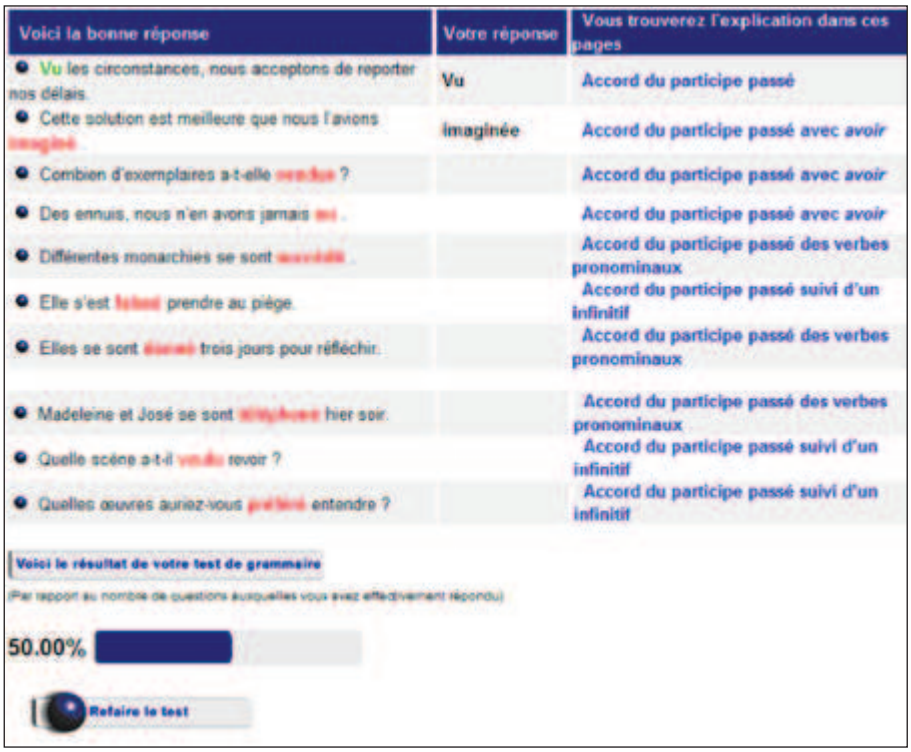


Figure 80 : correction de l'exercice sur l'accord du participe passé (copie écran, juin 2009).

2.2.2.1.3. Type d'exercices et traitement des erreurs

Comme nous l'avons constaté, il n'existe que six exercices dans la rubrique « *testez-vous* ». Ce sont des exercices de type fermé (exercice à choix multiple). Ce produit propose le bouton de correction qui affiche non seulement les résultats du test obtenus, mais aussi toutes les réponses correctes (cf. figure 80). Ce qui, d'un point de vue pédagogique, ne laisse à l'apprenant ni le temps ni le choix de réfléchir sur ses erreurs et de se corriger. Cependant, dans la figure, ce bouton apparaît «  » offrant à l'usager la possibilité de refaire l'exercice, ce que nous trouvons inutile une fois que toutes les réponses correctes ont été données.

Quant au score correctif, si l'on regarde attentivement la figure ci-dessus sur l'accord du participe passé, on trouve que le score affiche 50% bien que la réponse faite par l'utilisateur ne dépasse pas le 20% (seulement 2 questions répondues de la totalité de l'exercice dont une fausse). On s'attendait alors, comme dans plusieurs SG, à un score de 10%.

Mais après avoir travaillé différemment et à plusieurs reprises cet exercice, nous avons compris que ce produit ne comptait que le nombre des réponses donné par l'utilisateur. Et dans les résultats, il existe deux réponses choisies (vu et imaginée, figure 80) dont une était correcte, nous admettons donc la logique du score affiché (50%).

2.2.3. Outils complémentaires

Outre la grammaire proprement dite, ce site contient aussi quelques autres fonctions, comme l'intégration d'un dictionnaire électronique, d'un traducteur, d'un conjugueur ainsi qu'un glossaire regroupant la définition de certains termes de linguistique (cf. figure 74). L'un de ces outils a été utilisé à un moment donné par E1 lors du test utilisateur.

2.2.4. Test d'utilisabilité

En commençant le parcours de navigation, les étudiants-utilisateurs semblent trouver des moyens de recherche, dont deux ont été utilisés, des pistes véhiculant leurs préoccupations grammaticales, ce qui confirme le constat du départ qu'il s'agit d'un site adressé à un grand public et présentant des objectifs sur des connaissances générales de grammaire.

En ce qui concerne l'ergonomie du site, l'interface parait simple et permet aux étudiants-utilisateurs d'en comprendre le contenu et de repérer en peu de temps les moyens de recherche proposés. Cela s'explique par le regard explorateur des trois étudiants qui ne s'est pas attardé sur la page d'accueil avant d'entreprendre la recherche. Nous en avons donc déduit qu'ils se sont approprié rapidement la structure du site. Conformément à ce que nous avons dit à propos de la navigation, ce test montre également qu'elle est libre, facile et rapide, mais la rapidité de la navigation ciblée se voit également en relation avec la performance de l'utilisateur. Plus on est compétent et performant, plus on est capable de profiter des autres possibilités offertes par le site pour accélérer la résolution des problèmes qui peuvent émerger. E1 fait, par exemple, un parcours libre, mais plus rapide et plus ciblé qu'E2 et E3, alors qu'E2 arrive à la notion grammaticale qu'il recherchait plus rapidement qu'E3. C'est l'utilisateur qui met à profit ses compétences informatiques dont nous avons parlé au premier chapitre pour faire le parcours le plus fluide et le plus rapide. Ainsi le départ

d'un point A pour arriver à un point B peut se faire différemment. Autrement dit, la même utilisation d'un seul moyen de recherche par deux utilisateurs de niveau informatique différent ne se déroule pas de la même façon : E1 et E3 mènent une recherche sur la notion de « déterminant » sur le moteur interne du site, le premier arrive à la notion que nous avons mis entre guillemets en *32 secondes* alors que l'autre passe *3 minutes et 39 secondes* pour y arriver. C'est parce que le dernier ne savait pas comment interroger le MDR du site, il s'en servait comme s'il cherchait sur Google : il a essayé les requêtes suivantes avant d'arriver au résultat souhaité : *« travailler sur les déterminants » ; « travail les déterminants » ; « « travail déterminants » ; « déterminants » ; « déterminant* » ce n'est qu'avec ce dernier mot au singulier qu'il a pu parvenir à la définition et aux exemples. Nous illustrons ce parcours de recherche par le schéma suivant :

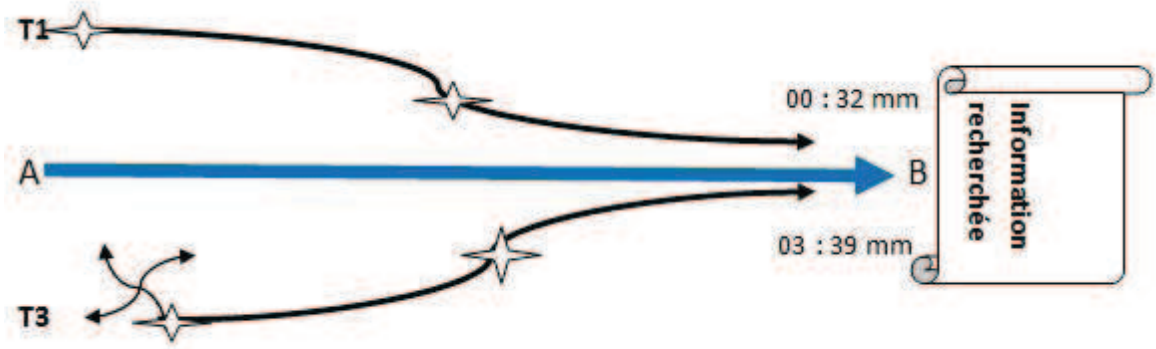


Schéma 1 : 2 parcours de recherche différents mènent au même résultat

Même avec Google, la recherche ne s'effectue pas de cette façon car il faut utiliser le langage par mot clés et non par le langage humain. Le parcours de recherche suivi par E3 manifeste une compétence d'utilisation informatique faible, car les quatre essais expliquent son ignorance vis-à-vis des spécificités du MDR du site (cf. chapitre quatre 1.1.1.1.1). Même pour effacer la première phrase qu'il a écrite sur le moteur du site, il a cliqué sur la flèche précédente, ce qui l'a fait sortir complètement du site puisque il était encore sur la page d'accueil (moments de perturbation résultant du manque de connaissance informatique). Cependant nous pouvons dire qu'il possède quand même une intelligence stratégique à laquelle il a

fait appel pour arriver en fin de compte à la notion recherchée. Même avec plusieurs échecs ou plutôt essais infructueux, ce travail autonome motive l'utilisateur, une fois arrivé à son but. Le but, pour nous, c'est le résultat que ces démarches ou actions permettent d'atteindre. Mais chacun prend le temps qu'il faudra, selon l'ergonomie du site et ses compétences informatiques, pour y arriver. De plus, nous pouvons dire que cette opération a développé en quelque sorte ses compétences actionnelles, notamment informatiques, en lui faisant comprendre qu'il faut préciser sa requête et ne saisir que des mots clés. Ce développement dans l'interrogation de l'outil interactif, illustré dans le schéma suivant, se révèle progressivement d'un essai à un autre (cf. chapitre quatre : 1.1.1.1.1).

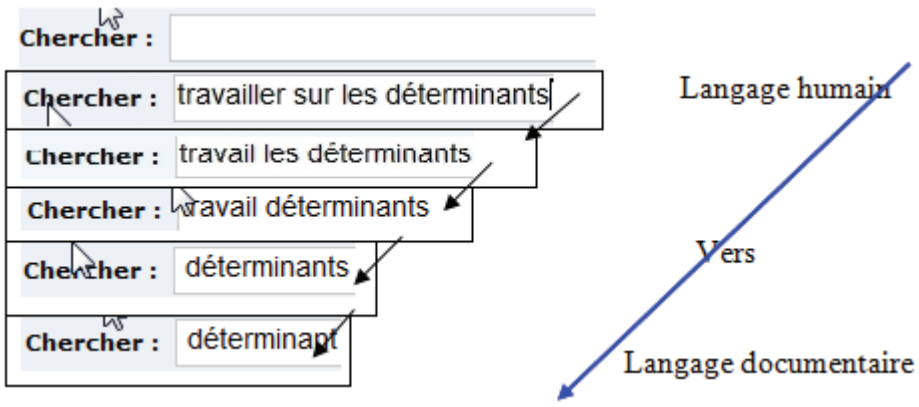


Schéma 2 : Progression d'E3 dans la recherche des informations

En tous cas, les trois étudiants ont en effet atteint la notion de « déterminant » mais avec des temps inégaux, à savoir :

E1 a pris 32 secondes ; (il utilise tout ce qui peut l'aider dans la réalisation de la tâche) ;

E2 arrive au bout de 2 minutes et 58 secondes ;

E3 avec 3 minutes et 39 secondes (il utilise le moteur interne du site comme celui de Google)

E1 a utilisé, après une vue générale et rapide de la page d'accueil, le moteur interne du site dans lequel il tape seulement le mot « déterminant » qu'il veut obtenir en prouvant de cette façon un début de recherche maîtrisé (recherche par langage

documentaire). Ensuite il a eu deux résultats : *« déterminant – définition* » et *« tout adjectif et déterminant »* ; en cliquant sur le premier lien il est parvenu à son but, c'est le texte explicatif sur le déterminant, illustré sur la figure 77.

Pour E2, il a opté pour la troisième possibilité[129] de recherche (recherche par thème) qui l'amenait également, au bout de quatre étapes de déplacement entre les pages, au résultat souhaité. Il a donc commencé sa recherche en cliquant sur le thème *« les parties du discours »,* ce qui manifeste sa connaissance grammaticale, sachant que cette liste appartient à la grammaire traditionnelle qui classe les mots en catégories parmi lesquelles il peut trouver la notion de « déterminant ». Cela peut dire que les savoirs linguistiques facilitent relativement l'interactivité entre l'usager et la machine par la compréhension des consignes et des informations que contiennent les menus.

Quant à E3, il a aussi choisi la première possibilité de recherche qu'E1 en suivant également les mêmes étapes que lui. Cependant, il a pris plus de temps avant d'arriver au même résultat, puisqu'il maîtrisait beaucoup moins l'outil informatique.

Nous allons illustrer les démarches suivies par les trois étudiants vers le but souhaité au moyen du tableau suivant :

[129] Ordre selon leur apparition verticale sur la page d'accueil.

Les moyens de recherche sur le site	**E1**	**E2**	**E3**
1. Moteur de recherche interne	1. chercher déterminant 2. Déterminant - définition 3. **But**		1. chercher - travailler sur les déterminants - travail les déterminants - déterminants - déterminant 2. Déterminant - définition 3. **But**
2. Indexation alphabétique			
3. Recherche par thème		1. Les parties du discours 2. Les parties du discours – généralités 3. - Les nous - Les déterminants - Les adjectifs - Les … 4. **But**	

Tableau 13 : les démarches de trois étudiants vers le but souhaité

Vu la performance informatique d'E1, il a même eu recours à l'un des outils complémentaires proposés par le site pour chercher dans le dictionnaire électronique le sens du mot « *qualificatif* » qu'il avait trouvé dans le texte explicatif sur le « déterminant ». Ce mot a été sélectionné et copié puis collé dans la barre de recherche du dictionnaire afin qu'il puisse accéder rapidement au sens. Il est ensuite revenu avec fluidité au texte qu'il était en train de consulter. Ainsi il se déplaçait entre les pages et savait revenir directement à la page d'accueil en profitant de cette possibilité de repérage offerte par le site.

La facilité de la navigation s'explique à la fois par l'ergonomie du site et par les compétences actionnelles (informatiques, linguistiques et stratégiques) de l'utilisateur.

Nous avons aussi observé qu'après avoir révisé la définition de « déterminant » et les explications qui la suivent, il s'est mis à la recherche des exercices grammaticaux, notamment sur cette notion là. Quand il n'a pas trouvé les exercices souhaités (il n'y en avait pas assez), il s'est dirigé vers deux propositions d'aide présentes en haut et en bas de la page. Mais celles-ci ne représentent que des solutions et des explications concernant l'outil de traduction en ligne et non de la grammaire. Ce détournement d'objectif désoriente malheureusement l'apprenant-utilisateur car un bouton d'aide présente sur une page grammaticale doit normalement apporter de l'aide sur celle-ci et non sur autre chose. Nous pensons que ceci représente un manque de cohérence et qu'il pourrait dévoiler en partie l'objectif principal de la société (commanditaire), se focalisant sur les outils de traduction à finalité commerciale.

Cette commercialisation se révèle clairement dans toutes les pages Web de grammaire qui contiennent toutes un spot publicitaire qui a détourné à un moment donné les étudiants, visiteurs de ces pages. D'après l'observation du déroulement du test d'utilisabilité, les déplacements du pointeur de souris ainsi que la discussion qui a suivi cette opération avec les étudiants, nous avons pu préciser, dans le tableau suivant, les images publicitaires qui ont attiré et donc déconcentré chacun d'eux.



Tableau 14 : des images publicitaires (copie écran, juin 2009).

Quant au dernier point ergonomique concernant les exercices et la gestion des erreurs, c'est là que nous avons commencé à remarquer des failles de navigation et de cohérence structurale des pages. L'exercice à choix multiple sur « des connaissances générales », fait par E1, nous a permis de constater cette faiblesse. Lors de la consultation des résultats obtenus avec un score de 66%, le site propose des aides pédagogiques expliquant la différence entre les deux mots à choisir et la place appropriée de chacun dans la phrase. E1 a sollicité cette aide pour savoir pourquoi, dans la phrase « *personne n'est certain de réussir* », personne ne prend pas l'adjectif « certaine » (règle d'accord). Les explications qui lui ont été données indiquent que « personne » est non seulement un nom féminin (savoir acquis) mais aussi un pronom indéfini. Il est donc passé facilement à la sollicitation d'une aide, mais sans pouvoir revenir aux corrigés (page précédente). Après plusieurs essais, il s'est retrouvé au point de départ. Ce problème d'effacement de son travail l'a placé obligatoirement dans une situation décourageante. Comment réagir ? Sans refaire l'exercice, il est directement et intelligemment passé aux résultats en cliquant sur le bouton d'affichage pour consulter juste les explications des paronymes (*esquiver, esquisser*) qu'il recherchait. Mais cette stratégie ne lui a pas permis de se rappeler toutes les erreurs

qu'il a commises sauf les plus marquantes, surtout quand on a un mauvais score, et qu'il y a beaucoup de « fautes ».

En tout cas, sur le plan pédagogique, cette aide accordée au moment où l'apprenant en a besoin représente un atout majeur pour un apprentissage autonome. Pourtant nous aurions aimé voir apparaître cette possibilité en accompagnement de l'exercice comme le montre la figure (19) et non avec l'affichage des résultats. Sa mise en avant aurait eu pour fonction pédagogique et psychologique de rassurer l'apprenant en évitant par avance qu'il ne « sèche » devant la question, ce qui est arrivé à E2.

Celui-ci a commencé à faire le même exercice qu'E1 mais sans l'avoir terminé, peut-être pour la raison que nous venons de dire (impossibilité de revenir aux corrigés). Par ailleurs, il s'est arrêté sur une page expliquant la différence d'emploi entre les articles définis et les déterminants possessifs. Nous pensons que cette partie est, pour lui, intéressante comme pour beaucoup d'apprenants arabophones car elle traite d'un point essentiel d'interférences grammaticales. En français, pour déterminer le nom d'une partie du corps, on emploie de préférence l'article défini, alors qu'en arabe c'est le déterminant possessif le plus utilisé. Il nous suffit de citer que cet exemple :

- *le cheval dresse les oreilles.*
- *Et non : le cheval dresse ses oreilles*.

Ainsi nous n'avons pas pu observer le déroulement de la gestion des erreurs chez E3 pour deux raisons : la première réside dans l'insuffisance de ses compétences informatiques qui ne lui ont pas permis d'arriver jusque là ; la deuxième concerne aussi les autres étudiants-utilisateurs : le nombre très limité d'exercices ne correspondant pas non plus à leurs attentes.

Nous avons constaté un point commun aux trois apprenants : ils ont tous été désorientés par l'apparition constante d'images publicitaires. Ainsi, ils ont tous commencé, malgré leur différence de compétences informatiques et stratégiques, à parcourir l'ensemble de la page d'accueil avant d'entrer dans l'exécution de la tâche.

Nous pensons qu'ils ont pris un peu de temps pour comprendre la structure globale du site et les possibilités qu'il offre. L'orientation du travail, identique sur ce point, reflète l'importance du design et de l'organisation de l'interface pour inciter les internautes à surfer le moindre retard ou réticence. C'est donc la structure de la page d'accueil qui constitue l'annonce descriptive de l'ensemble du site et qui détermine alors la première impression d'acceptabilité ou de refus avant de passer à la phase de consultation et de satisfaction, produite par la facilité de navigation et l'adéquation du contenu aux attentes de l'usager. Nous comparons cette page d'accueil à la table des matières d'un livre à partir de laquelle les apprenants évaluent son contenu et décident de l'emprunter à la bibliothèque, ou l'abandonnent pour continuer leur recherche.

De plus l'observation nous a fait remarquer que le site n'est que partiellement utile aux apprenants arabophones qui y ont certes trouvé des informations sur ce qu'ils cherchaient, notamment la notion de déterminant qui est, pour eux, un problème d'interférence grammaticale (cf. chapitre trois, premier corpus). Le site n'a cependant pas fourni d'activités pratiques pour cette notion, comme pour les autres notions proposées. Pour les outils complémentaires, également E1 cherchait la définition du mot « *qualificatif* » dans un dictionnaire unilingue (français-français) en passant le pointeur de souris sur l'ensemble des dictionnaires présentés en sept langues dans l'espoir d'en trouver un en langue arabe, mais en vain.

2.2.5. Synthèse et utilisations envisageables

Comme nous l'avons vu, le site comprend des thèmes regroupant brièvement la quasi-totalité d'une grammaire destinée à l'enseignement : une grammaire dite traditionnelle axée sur les parties du discours, et des explications suivies d'exercices structuraux. Le contenu a pour objectif de présenter explicitement un rappel simple des notions grammaticales et des accords qui aident (mais insuffisamment, à notre avis) les utilisateurs à développer leurs connaissances grammaticales; ces notions sont en effet reliées aux règles du code orthographique à usage grammatical. Cette relation avec l'orthographe s'affirme clairement dans les trois derniers thèmes de navigation (cf. figure 74). Certes toutes les notions débutent par une définition métalinguistique, mais bien simplifiée. Sur le plan pédagogique, le site présente des éléments encourageant l'autonomie du travail et le déplacement entre les pages, avec outils

complémentaires pour aider, à un moment donné, les internautes L'interface est simple, claire et la navigation libre, facile et rapide, ainsi que nous l'avons constaté lors du parcours des trois étudiants, malgré leur différence de compétences informatiques. Le test d'utilisabilité a permis de vérifier que, de toute évidence, la rapidité est également relative aux performances informatiques de l'utilisateur.

La principale faiblesse du site « Grammaire Interactive », pour un apprenant étranger, semble se situer dans la complémentarité des compétences grammaticales et de communication. La grammaire que l'on rencontre ici est conçue comme une fin, et non comme un moyen d'apprentissage pour une langue étrangère. Ainsi, nous regrettons le manque d'informations sur les domaines de spécialité des auteurs. Sur le plan technique, E1 a rencontré des difficultés dans l'exécution de l'exercice.

En ce qui concerne les apports linguistiques et pédagogiques que ce site peut offrir à un tel public arabophone, ils restent très limités.

En conclusion, avec le libre parcours et les exercices autocorrectifs (dont nous regrettons le nombre limité qui a affaibli la phase pratique et donc la structure du scénario pédagogique), ce SG pourrait inciter l'apprenant à son utilisation en autonomie, il reste un outil de consultation pour enrichir ses connaissances grammaticales. Or, étant donné que ce site présente une grammaire de savoirs et s'adresse à un public francophone et non francophone désirant seulement consolider ses connaissances et trouver réponse à des questions précises, les objectifs que nous avons retenus précédemment dans le contenu et la présentation grammaticale sont partiellement atteints.

2.2.5.1. Fiche synthétique du SG

Nom du site	Grammaire Interactive
Auteurs et réalisateurs	Bénédicte Gaillard
Adresse du site (URL)	http://grammaire.reverso.net
Date de création	2000
Mise à jour	Non régulière
Prix	Accès gratuit sans inscription préalable
Langue cible	Française
Domaine	FLE, FLS et FLM
Public visé	Apprenants natifs, étrangers et futurs enseignants
Parcours	Libre
Objectifs et compétences à développer	Compréhension écrite (français écrit est dominant dans le site)
Type de grammaire	Grammaire traditionnelle, présentation explicite

2.3. Page web de grammaire (PWG) : « Cours tour du monde[130] »

2.3.1. Fiche analytique

2.3.1.1. Caractéristiques générales

Ce format de site, que l'on peut appeler selon notre catégorisation (cf. chapitre deux : 2.1.3) une PWG, fait partie intégrante du projet pédagogique en ligne, intitulé « Tour du monde », construit en (1999) par Tomé, professeur en didactique du FLE à l'Université de León. Ce projet, qui est, à son tour, lié au site principal FLENET (Français langue étrangère et Internet), constitue une aide, linguistique et culturelle, dans le domaine de la didactique, destinée aux apprenants espagnols du campus de Léon.

Tout comme les trois autres sections (phonétique, vocabulaire, culture et civilisation), la grammaire est liée au contenu thématique de la page « Tour du monde » qui l'intègre. Ce contenu se compose actuellement de neuf leçons, également intitulées « unités didactiques » :

- *Unité 1 => Bonjour*
- *Unité 2 => La famille*
- *Unité 3 => Les métiers*
- *Unité 4 => La maison*
- *Unité 5 => Le repas*
- *Unité 6 => La ville*
- *Unité 7 => Les animaux*
- *Unité 8 => Tenue de voyage*
- *Unité 9 => Bibliothèques et musées*

Il importe de préciser que notre analyse s'applique uniquement à la page grammaticale et non aux autres sections ou rubriques mentionnées ci-dessus. C'est pourquoi nous nous proposons d'analyser brièvement la relation des neuf leçons didactiques avec la grammaire, puisque le manuel électronique, (cf. Tomé 2000), s'organise autour d'elles.

[130] http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/grammaire.htm, consulté en juin 2009.

En ce qui concerne le contenu de cette page web, il existe clairement sur l'écran de la page d'accueil deux liens (cf. figure 81), **activités/pratiques** et **ressources/sites sur la grammaire.**

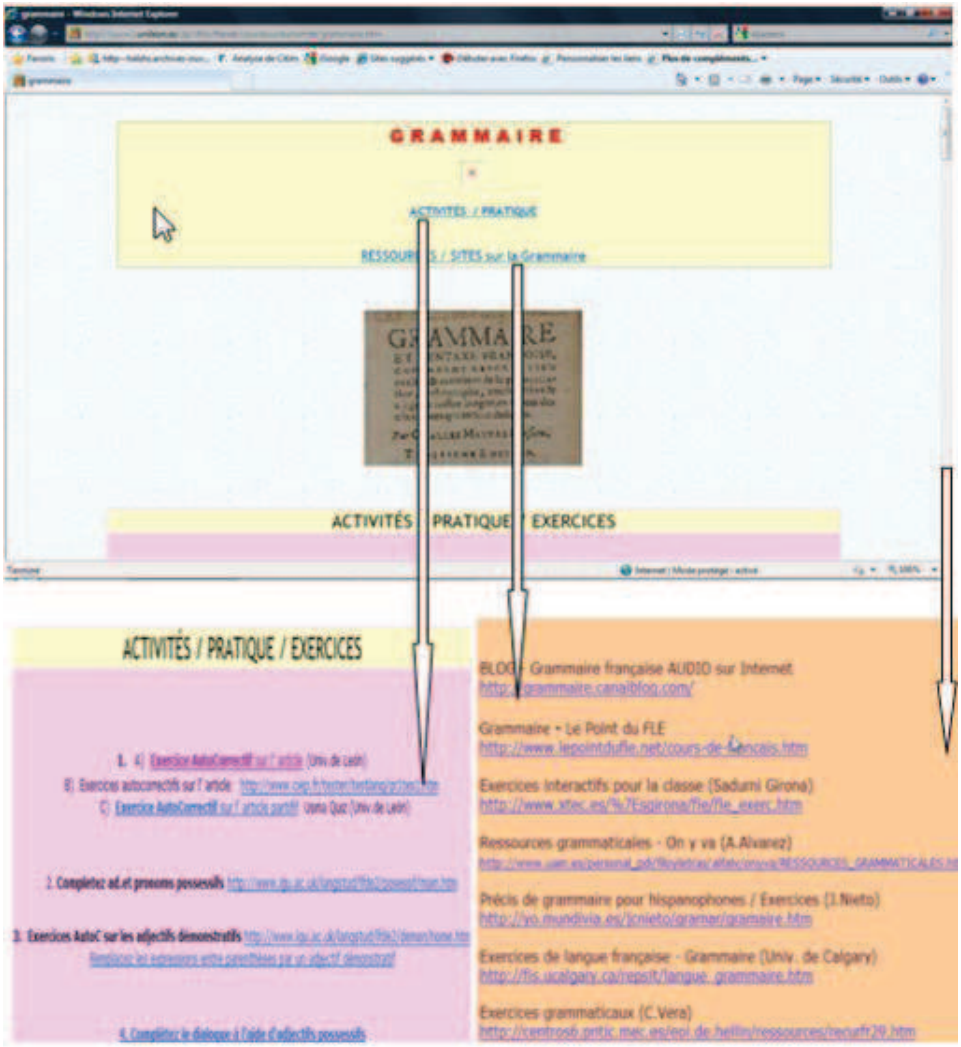


Figure 81 : page d'accueil (copie écran, juin 2009).

La première rubrique conduit à une page consacrée aux activités grammaticales interactives. Cette partie, qui contient des exercices autocorrectifs sur *« des articles, des pronoms, des adjectifs et les nombres »*, peut être déroulée par l'ascenseur de la page d'accueil. En continuant à faire descendre l'ascenseur, nous trouvons des tableaux récapitulatifs sur des éléments intégrés dans les neuf thèmes abordés dans le projet pédagogique : «*Les articles», « Les adjectifs démonstratifs », « Les adjectifs possessifs », « Les adjectifs personnels », « Les pronoms possessifs »,*

« Les pronoms démonstratifs », « Les pronoms interrogatifs », « Les pronoms relatifs », « Verbes », classés selon leur apparition sur la page.

La deuxième rubrique « **Ressources/Sites sur la grammaire** » conduit à une fenêtre appartenant à une autre page de grammaire sur laquelle on trouve des liens conduisant à des ressources et à des sites différents de grammaire. Cette fenêtre à laquelle l'internaute est envoyé, est liée au site pédagogique « Projet : cours de F.L.E » qui fait aussi partie du site principal « FLENET ».

Cette PWG a pour objectif d'aider les apprenants étrangers, notamment ceux de l'université de Léon, à surmonter les quelques difficultés linguistiques qu'ils rencontrent, et à mieux comprendre les neuf leçons de la page « Tour du monde », mentionnées plus haut. Elle permet également aux utilisateurs d'acquérir, à l'aide d'un scénario fermé et ouvert (Charnet 2002) des connaissances grammaticales, et de pratiquer la langue au moyen d'exercices d'application[131]. Elle s'adresse à des débutants ayant besoin de se doter des savoirs basiques sur la grammaire et de les utiliser, comme éléments de compréhension, dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui augmente la réalisation de ces leçons et exercices (sans aucune explication grammaticale) les rend plus sûrs d'eux, et les prépare à une communication aisée autour de sujets simples de la vie quotidienne.

Il nous a semblé nécessaire de mettre en évidence, à l'aide d'un schéma que nous avons établi, la connexion de la grammaire avec les trois autres sections (phonétique, vocabulaire, culture et civilisation), présentée dans la page principale, dans la rubrique « manuel électronique ».

[131] Ce type d'exercices contribue au développement de leur capacité d'observation pour arriver à comprendre les leçons et la règle grammaticale qui leur est sous-jacente.

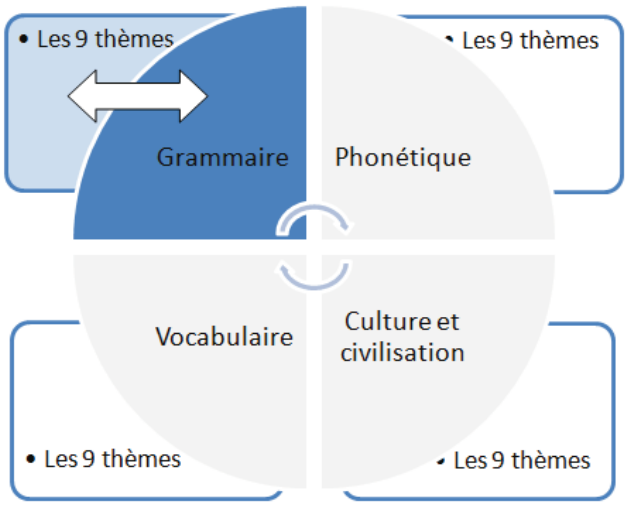


Schéma 1 : relation entre la grammaire et les unités didactique

Ensuite, nous nous bornerons à répertorier la relation de la grammaire (contenu grammatical) avec les neuf thèmes (contenu langagier) dans le tableau ci-dessous où nous tenterons de montrer le rôle médiateur de la PWG, incorporant des éléments grammaticaux dans les neuf thèmes dans le but d'améliorer la compréhension écrite/orale en particulier, et, plus largement, l'apprentissage de la langue cible.

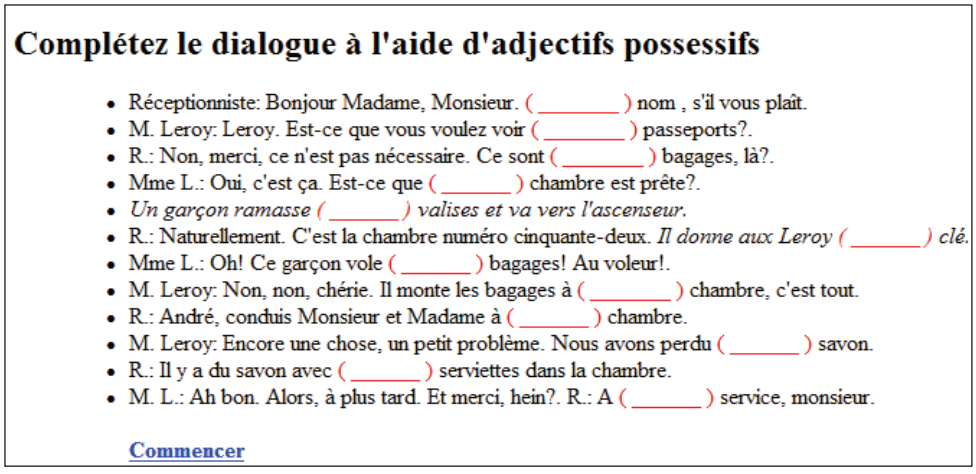
→ Grammaire			
Thèmes	Eléments grammaticaux	Activités/Exercices	Liens internes et externes
1. Bonjour	Les articles : Défini/Indéfini/Partitif Indiquer le lieu : La localisation Préposition/nom des pays, etc. Les verbes : « avoir », « être »	Exercices autocorrectifs (exercices à compléter et à choix multiples). Exercices de conjugaison avec la première personne du singulier	http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/HotPotgrammaire/article1.htm http://www.ciep.fr/tester/testlang/gr1tes1.htm http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/quizformul3.htm http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/verbindpresent.htm
2. La famille	L'adjectif: genre et nombre Les verbes: « aller » ; « parler »	Pas assez d'exercices sur le genre. Exercice plutôt orthographique pour le nombre. Idem.	http://www.city.londonmet.ac.uk/langstud/lfde2/posessif/main.htm http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/qfnombres.htm http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/verbindpresent.htm
3. Les métiers	Les adjectifs possessifs, démonstratifs et interrogatifs Les verbes: « finir » , « venir »	Exercices autocorrectifs dans un parcours libre et dirigé (exercices à compléter) Idem.	http://www.city.londonmet.ac.uk/langstud/lfde2/posessif/main.htm http://www.city.londonmet.ac.uk/langstud/lfde2/demon/home.htm http://www.city.londonmet.ac.uk/langstud/lfde2/demon/demon1Exercise.htm http://www.city.londonmet.ac.uk/langstud/lfde2/posessif/possessif2Exercise.htm
4.La maison	Les pronoms personnels	Tableau récapitulatif sur les pronoms	http://www.hku.hk/french/starters/structures/05_pronoms1.htm

	Les verbes: « faire », « dire »	personnels sans exercices (sauf recherche sur un lien externe). Idem	http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/verbindpresent.htm
5. Le repas	Les pronoms relatifs Les verbes: « prendre », « mettre »	Tableau récapitulatif. Exercice sur un lien interne non activé Idem	http://www.csupomona.edu/~lfucaloro/fl103/fl103_index.html/pro_relatifs.html (non actif) http://www.polarfle.com/exercice/interpronrel.htm (lien externe) http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/verbindpresent.htm
6. La ville	Les pronoms interrogatifs Les verbes : « partir », « pouvoir ».	Tableau récapitulatif sans exercices. Idem.	http://www.erin.utoronto.ca/~hgezundh/grammaire/interro.html/odyframe.htm http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/verbindpresent.htm
7. Les animaux	Pas d'éléments précis		
8. Tenue de voyage	Les verbes : « venir », « vivre »	Idem	http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/verbindpresent.htm
9. Bibliothèques et musées	Les prépositions. Les verbes : « savoir », « voir »	Ni tableau ni exercices sur les prépositions mais elles sont accessibles sur un lien externe Idem	http://www.city.londonmet.ac.uk/langstud/French/french/yeten/b7.htm http://www.hku.hk/french/starters/structures/04_prepositions.htm http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/verbindpresent.htm

Tableau 14 la complémentarité de la grammaire avec les thèmes du site « Tour du monde ».

2.3.1.2. Type d'approche et présentation grammaticale

La grammaire présentée dans cette page est diversifiée. Nous pouvons y relever des marques d'approche communicative sans que soit négligé le recours, dans certains cas, à la méthode traditionnelle. La méthode communicative se manifeste dans l'utilisation d'exercices de dialogues ou de conversation (cf. figure 82).



Complétez le dialogue à l'aide d'adjectifs possessifs

- Réceptionniste: Bonjour Madame, Monsieur. (_____) nom , s'il vous plaît.
- M. Leroy: Leroy. Est-ce que vous voulez voir (_____) passeports?.
- R.: Non, merci, ce n'est pas nécessaire. Ce sont (_____) bagages, là?.
- Mme L.: Oui, c'est ça. Est-ce que (_____) chambre est prête?.
- *Un garçon ramasse (_____) valises et va vers l'ascenseur.*
- R.: Naturellement. C'est la chambre numéro cinquante-deux. *Il donne aux Leroy (_____) clé.*
- Mme L.: Oh! Ce garçon vole (_____) bagages! Au voleur!.
- M. Leroy: Non, non, chérie. Il monte les bagages à (_____) chambre, c'est tout.
- R.: André, conduis Monsieur et Madame à (_____) chambre.
- M. Leroy: Encore une chose, un petit problème. Nous avons perdu (_____) savon.
- R.: Il y a du savon avec (_____) serviettes dans la chambre.
- M. L.: Ah bon. Alors, à plus tard. Et merci, hein?. R.: A (_____) service, monsieur.

Commencer

Figure 82 : exercice grammatical sous forme du dialogue (copie écran, juin 2009).

D'autres liens fournis par la PWG intègrent des fichiers audio ayant pour objectifs d'améliorer l'audition en langue étrangère chez les apprenants, et donc le développement de leurs compétences en compréhension orale. Rares sont en effet les sites pédagogiques qui contiennent des fichiers audio ou vidéo, en raison de leurs conditions d'utilisation :

- de bonnes compétences techniques et informatiques sont exigées aussi bien de la part des concepteurs que des utilisateurs ;
- un haut débit d'Internet (au Yémen, actuellement, le débit maximal est d'un méga) ;
- des lecteurs audio et vidéo pour les lire.

La PWG contient, parmi les ressources grammaticales qu'elle propose, un SG[132] fondée sur l'observation et l'écoute. Cette dernière se focalise sur des activités audio en s'enrichissant de liens externes qui contiennent ce type d'exercices (cf. figure 85).

Nous remarquons en effet la présence d'une grammaire dite d'enseignement, repérable par l'utilisation d'une présentation implicite dans certains exercices structuraux, et explicite dans d'autres. Nous constatons, d'ailleurs, par les descriptions des exercices que ceux-ci s'adressent d'une manière simplifiée à des apprenants étrangers, ce qui relève d'une grammaire de type pédagogique. Les activités grammaticales proposées sur la page en question constituent un ensemble d'exercices autocorrectifs. Nous y trouvons huit exercices dont le numéro « 1 » divisé en (a, b et c) : le « a » ainsi que « 4 », « 6 » et « 8 » s'articulent autour des exercices d'application qui ne sont ni précédés de descriptions ni suivis d'explications. Certes le reste des activités semble difficile pour le public concerné si nous le comparons avec les unités didactiques proposées, mais ces activités débutent par des descriptions beaucoup moins scientifiques et des phrases d'exemples qui faciliteront la tâche de l'utilisateur.

[132] « G*rammaire française AUDIO sur Internet* »,
URL : http://grammaire.canalblog.com/, consulté en juin 2009.

En ce qui concerne la partie implicite, si nous prenons, à titre d'exemple, le premier exercice sur « Les articles » (cf. figure 83), nous nous trouvons devant un exercice à trous, présenté sous la forme d'un texte ; c'est là que l'apprenant est invité, en suivant les consignes, à compléter les espaces vides à l'aide d'un article (*défini, indéfini ou partitif*). Ces textes à trous avec leurs solutions sont immédiatement et librement accessibles. Pour réaliser l'exercice, il y a un ensemble limité de possibilités parmi lesquelles l'internaute doit choisir la bonne réponse. D'un point du vue pédagogique, le parcours libre de travail ainsi que les aides offertes à l'apprenant en difficulté lors de la réalisation de la tâche, le mettent dans une situation d'apprentissage sécurisée. Cord-Maunoury (1999 :55) estime que ce contexte « *présente un atout majeur pour un produit qui doit pouvoir être utilisé d'une façon autonome : l'apprenant ne risque pas de "sécher" devant une question, il est sécurisé puisqu'on lui propose des solutions. Cependant, cette forme d'exercice oblige les concepteurs à porter à l'écran des réponses erronées avec le risque qu'elles soient retenues par l'apprenant. De même, comme la réponse ne vient pas vraiment de l'utilisateur, celui-ci peut éprouver une certaine lassitude intellectuelle et frustration*.»



Figure 83 : exercices à trous sur les articles (copie écran, juin 2009).

Cette présentation a pour objectif de développer chez les utilisateurs-apprenants des compétences grammaticales à l'aide du texte. Nous trouvons un type d'approche identique, mais dans un cadre plus communicatif, dans l'exercice « 4 » pour des entraînements aux adjectifs possessifs, et dans l'exercice « 6 » pour

l'utilisation de certains pronoms tels que (y, en, le, la). Ces deux exercices à compléter sont donnés sous la forme d'un dialogue entre deux personnes (A et B). Toutefois, cette contextuatisation des éléments grammaticaux n'est pas la caractéristique générale de la page web, nous trouvons aussi des exercices d'entraînement au niveau phrastique. Il en va de même pour la partie explicite : dans l'activité « 2 » (cf. figure 84), figurent quatre exercices dont deux contextualisés (2 et 4) et deux décontextualisés (1 et 3).

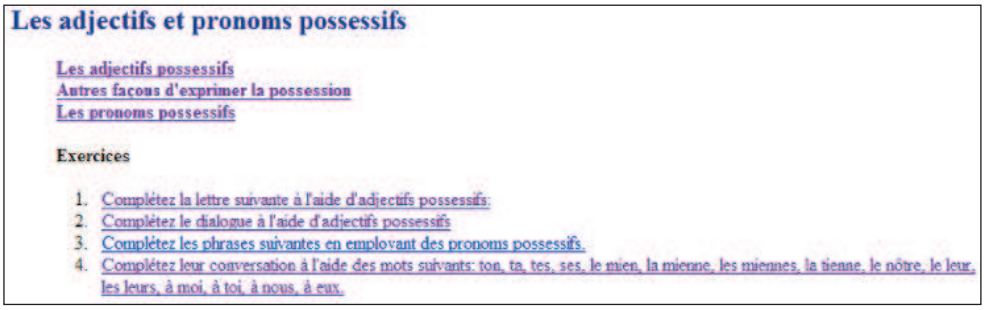


Figure 84 : exercice sur les adjectifs et pronoms possessifs (copie écran, juin 2009).

Nous sentons en bref qu'il y a une complémentarité préétablie entre les leçons et la pratique grammaticale et que, par conséquent, la bonne observation de l'un mène à la compréhension de l'autre. L'irréversibilité de cette combinaison nous parait bien s'adapter au choix de l'apprenant-utilisateur et à sa liberté de parcours dans l'apprentissage.

2.3.1.3. Scénario pédagogique

La PWG possède un bon scénario pédagogique, mais les utilisateurs qui ne passent pas par la page « Tour du monde », ne disposeront pas d'assez d'informations sur les objectifs et les procédures à suivre. Par ailleurs c'est en travaillant la page grammaticale dans l'ensemble du manuel électronique, qui comprend neuf unités didactiques abordées au niveau phonétique, grammatical, lexical et culturel, que le scénario se révèle plus cohérent et bien organisé : le premier thème « le bonjour » présente, par exemple, des leçons de salutations et de présentation, corpus écrits et sonores. Ces textes de simulation, précédés par des séquences vidéo non fabriquées, contiennent des éléments grammaticaux que le concepteur tente de comprendre aux apprenants à travers le texte. La lecture des textes développe la phase d'observation et l'optimisation de la compréhension par la réalisation d'activités correspondantes. Cela

stimule la mémoire et active l'intuition en révélant une grammaire cognitive qui fait appel tout au long de cette opération à la réflexion de l'apprenant (Langacker, 1987).

2.3.2. Ergonomie de la PWG

La structure de la page d'accueil est claire et simple avec deux rubriques dont l'une est dirigée vers des activités, l'autre vers des ressources grammaticales : des tableaux récapitulatifs pour le contenu des huit éléments grammaticaux des activités ; deux index en bas de la page (l'une amène à la page des cours « Tour du monde », la deuxième au site principal « FLENET ». Les deux premières fonctionnalités s'intéressent au développement des compétences grammaticales, alors que les deux dernières permettent d'aller dans un champ plus vaste où ces compétences s'intègrent dans un contexte langagier et communicatif. Par ailleurs, le retour direct à la page d'accueil s'avère difficile ou parfois inutile sur la page en question : difficile lorsqu'on est envoyé vers des liens externes et inutile parce que le déplacement se fait entre deux ou trois pages maximum. Nous notons qu'il est parfois possible de revenir sur certaines pages d'exercices mais vers le site principal, ce qui explique que cette possibilité fonctionnelle caractérise plus la structure du site, pour éviter de se perdre dans les pages et gagner du temps, que celle des autres formats numériques.

2.3.2.1. Navigation et parcours pédagogique

2.3.2.1.1. Le guidage fonctionnel

La navigation nous semble facile et rapide. A ce niveau, la PWG ne contient que deux rubriques. La première « Activités/Pratiques» conduit à une page écran comportant plusieurs liens internes et externes (ex : **1.a** et **1.b** sur la figure 81). Les liens internes affichés sont ceux qui font également partie du site principal FLENET, cette désignation est indiquée clairement par le nom du campus mis entre parenthèse « Univ. de Léon ». Parmi ces pages Web, celle qui correspond à l'exercice numéro « 7 » traitant les pronoms relatifs, n'est pas activée. Faute de mise à jour, ce problème technique persiste toujours (de décembre 2008 à juillet 2009, date de première et dernière consultation) en privant l'apprenant d'un entraînement sur ces mots invariables qui servent grammaticalement à introduire une subordonnée relative dans une proposition principale. Pourtant, si l'utilisateur passe à la deuxième rubrique,

notamment dans le premier lien, il trouvera à sa disposition un site de « Grammaire française AUDIO », indiqué plus haut, avec un exercice réservé aux pronoms relatifs (voir la figure ci-après). Il faut donc du temps et des stratégies pour y arriver, car l'orientation vers un tel exercice n'est évidemment pas accessible pour tous les niveaux d'utilisateurs (relié aussi à un problème du guidage pédagogique).

La deuxième rubrique qui contient un enrichissement en activités grammaticales se situe dans des sites et des pages de grammaire tout à fait externes. Nous y ajoutons également la possibilité, à l'aide de deux barres d'index trouvés en bas de la page-écran, de rester en contact avec la page « Tour du monde » et le site principal « FLENET ».

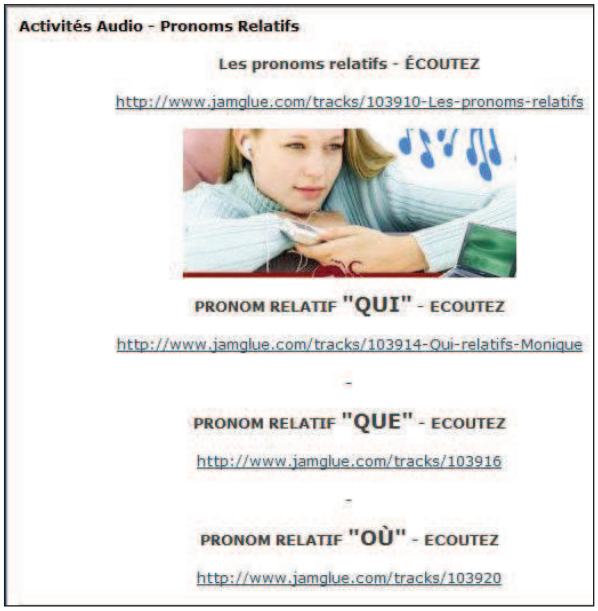


Figure 85 : activités sur les pronoms relatifs (copie écran, juin 2009).

2.3.2.1.2. Le guidage pédagogique

En ce qui concerne ce type de guidage, l'utilisateur-apprenant peut naviguer librement malgré le classement ou la progression conseillée des éléments grammaticaux correspondant aux thèmes abordés. Par contre, ce parcours pédagogique libre qui caractérise actuellement la didactique numérique vis-à-vis de l'autonomisation de l'apprentissage risque de créer un problème, surtout avec la navigation vers des liens externes. Dans cette situation, l'internaute pourrait se perdre dans les pages web et s'éloigner de celle sur laquelle il travaille, sauf s'il y a un moyen qui lui permet d'y retourner facilement. De même, Cord-Maunoury (1999 : 57)

trouve que le repérage facile constitue un facteur important pour ceux qui se servent des sites d'apprentissage « *Pour apprendre, il est important de pouvoir se repérer dans le matériel pédagogique proposé, surtout quand il s'agit de matériaux multimédias puisque le multimédia bouscule nos représentations spatiales et temporelles* ».

Pour les **consignes** données aux utilisateurs, elles sont courtes et concises puisqu'elles correspondent à des exercices à trous et à des questions à choix multiple. Elles varient donc selon l'exercice proposé. Nous remarquons que, dans les exercices « 1.a, 2, 3, 4 et 6, comme dans les deux figures ci-dessus 2, 3 et 4», l'apprenant trouve souvent une phrase d'orientation telle que : « *Complétez (les espaces vides, la lettre, la phrase, le dialogue, la conversation, etc., à l'aide ou par…* ». Dans d'autres (QCM), l'apprenant est invité à choisir les bonnes réponses. Par contre, dans l'exercice concernant les articles partitifs « 1.b », aucune consigne n'a été proposée (cf. figure 86). Or, nous pensons que l'apprenant peut comprendre facilement et faire l'exercice sans avoir besoin d'une aide extérieure vu la simplicité de présentation.

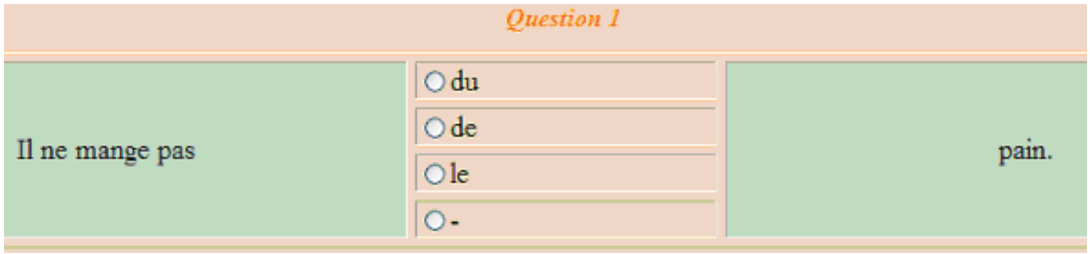


Figure 86 : exercice à choix multiple, sans consigne, sur l'article partitif (copie écran, juin 2009)

Quant aux aides mises à la disposition de l'apprenant, nous en avons trouvé trois : l'une apparaît dans l'exercice «1.a » sur les articles (cf. figure 83), mais le bouton « AIDE » ne conduit nulle part. Nous pensons que cela émane d'un problème technique (guidage fonctionnel). L'autre, pour faciliter le travail de l'exercice « 3 » sur les adjectifs démonstratifs, propose un exemple de modèle : « Exemple: Donne-moi (le livre qui est sur le bureau). >> Donne-moi ce livre. » Cet exemple d'observation éclaire plus les consignes lorsqu'elles sont obscures pour l'internaute. C'était peut-être le cas pour les consignes de l'exercice « 3 » : « Remplacez les expressions entre parenthèses par un adjectif démonstratif suivi d'un nom. ». La dernière aide que nous avons trouvée correspond à l'enrichissement du clavier avec

des caractères spéciaux tels que (é, ê, î, ç…, voir figure ci-après) pour pouvoir répondre convenablement, par écrit, aux questions posées sur la PWG, destinée à des utilisateurs espagnols ou autres du moins pour tous ceux qui ne disposent pas d'un clavier français.

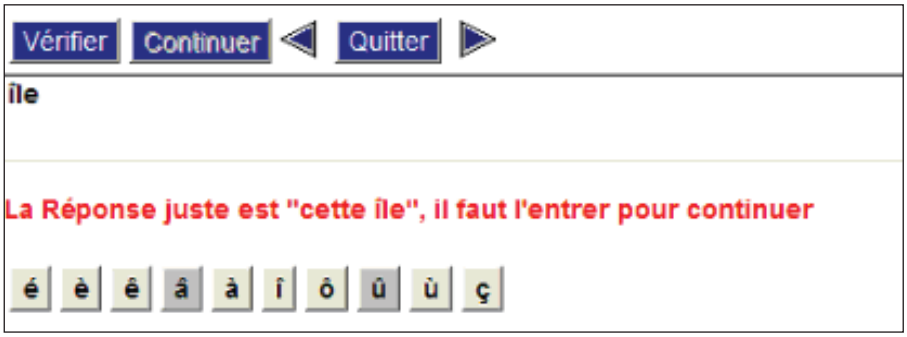


Figure 87 : caractères spéciaux en langue française (copie écran, juin 2009).

2.3.2.1.3. Type d'exercice et traitement des erreurs

Avec des exercices de type fermé (exercice à trous, QCM, etc.), la PWG propose un bouton de correction ou de validation qui ne conserve que les bonnes réponses, pour inciter l'apprenant à réfléchir sur ses erreurs. Le score[133] s'améliore chaque fois que l'apprenant-internaute est sur le bon chemin. De plus, la fonction vérificative ne permet pas d'obtenir les réponses correctes sans faire l'exercice. Mais cela n'interdit pas de voir toutes les réponses proposées, selon les consignes spécifiques à chaque exercice. Par exemple sur le premier exercice choisi (cf. figure 83), le bouton « indice » permet d'accéder aux bonnes réponses et chaque clic signifie l'apparition d'une lettre afin d'attirer, d'après nous, l'attention de l'apprenant qui se précipite sur la solution sans faire le moindre effort. Par ailleurs, dans la figure précédente « 7 », la proposition de la bonne réponse est disponible pour permettre la suite de l'activité, mais même sans entrer cette réponse, l'utilisateur peut continuer l'exercice et faire la phrase qu'il veut à l'aide de deux flèches positionnées autour du bouton « quitter ».

[133] Les sites qui permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer, avec des scores ou des pourcentages de réussite, l'amènent à continuer et à prendre des risques avec envie de gagner.

2.3.3. Outils complémentaires

Hormis le dispositif de clavier enrichi des lettres et caractères spéciaux français à l'usage des utilisateurs étrangers (hispanophones, anglophones, arabophones, etc.), nous n'avons pas découvert d'autres outils complémentaires sur la PWG.

2.3.4. Test d'utilisabilité

Les utilisateurs n'ont pas accès à l'identification de cette page (notamment l'auteur et ses objectifs spécifiques, les dates de création et de mises à jour), à part un titre général (grammaire) et un bref avertissement concernant des activités pratiques. Le parcours de navigation s'avère généralement facile et rapide chez les trois étudiants. Cette aisance résulte de la simplicité de la structure de la page d'accueil qui précise en quelques mots son contenu et rassure l'utilisateur sur le chemin qu'il va prendre ou dans lequel il s'engage.

E1 reprend la même stratégie consistant à regarder attentivement l'ensemble de la première page avant toute action. Ensuite il choisit la barre d'activités (une partie qui s'annonce pratique selon la vignette d'information) pour accéder aux huit exercices proposés par la PWG, dont les trois premiers sont consacrés à un entraînement sur les articles. Nous estimons que les consignes données (pratique, exercices autocorrectifs) accélèrent sa recherche, car son travail sur le PG l'a amené à une page non interactive en format pdf qu'il a quittée immédiatement (travail sur les déterminants).

Dès le premier exercice qu'il a choisi, il y trouve plusieurs types de consignes (cf. chapitre deux : 1.1.1.2.3.1.), une assistance et la possibilité de retourner aux unités didactiques. Cet encadrement pédagogique permet de prendre en main l'utilisateur lors qu'il exécute sa tâche en reliant cet exercice d'application aux leçons correspondantes. Cette activité, facile d'accès et bien structurée pédagogiquement, laisse E1 concentrer ses efforts sur la tâche linguistique, validée par le bon score qu'il a obtenu. Le système a pourtant accepté les lettres minuscules qu'il a écrites au début de quelques phrases. Nous trouvons qu'une telle négligence participe négativement à

la fixation d'une fausse règle[134]. Un autre défaut que nous avons observé, concerne le bouton « continuez les activités », sur lequel E1 a cliqué plusieurs fois sans avoir de réponse claire de la part du système. Nous avons eu du mal à discerner qu'à chaque clic, le système déclarait une erreur de la page mais de façon à ne pas permettre à l'étudiant-utilisateur d'y faire attention (en caractère tout petit, à gauche en bas de l'écran, voir la figure suivante).



Figure 88 : annonce d'une erreur d'affichage invisible pour E1

S'impliquant toujours dans la poursuite des activités, il a accédé à un second exercice qui, contrairement au précédent, ne contient ni consigne ni aide. Parmi les possibilités finies de réponses, il choisit celle qu'il croit correcte et le retour (feedback) lui indique directement si elle est juste ou fausse, mais sans lui donner la possibilité de revenir sur ses réponses. Ses tentatives ont été refusées par un message de la machine « *vous avez déjà répondu à cette question* », ce qui crée un moment de déception. Cette activité nous apparaît comme un test de savoirs sorti de son contexte d'apprentissage dans lequel l'évaluation ne s'effectue que sur la réponse, sans que l'apprenant puisse améliorer ses connaissances ni acquérir les formes grammaticales exactes.

Ensuite E1 s'est attaqué à un exercice bien défini par des consignes précises (cf. chapitre deux : 1.1.1.2.3.1.), mais ne contenant aucune aide. Comme toutes ses réponses ont été jugées correctes par le système, nous n'avons pas eu la possibilité d'observer les différentes propositions qui pourraient être mises à la disposition de l'étudiant en cas de difficulté linguistique. Cet encadrement pédagogique limité aux

[134] L'utilisateur pourrait comprendre qu'«une phrase commence par une *minuscule* et finit par un point », mais il se peut qu'il s'agisse d'une simplification pour éviter d'obtenir un mauvais score, alors que l'article choisi est correct. Si c'est le cas, nous proposons que le feedback accepte la réponse en donnant une information pour attirer l'attention sur l'emploi des majuscules au début de chaque phrase.

consignes et à l'aboutissement des résultats nous permet de le placer entre les deux premiers exercices, comme le montre le tableau ci-après.

Exercices choisis librement et accomplis par E1			
Exercices sur les articles	1. url : http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/HotPotgrammaire/article1.htm	2. url : http://www.ciep.fr/tester/testlang/gr1tes1.htm	2 url : http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/xQuiz/quizformul3.htm
Encadrement Pédagogique	Consignes Aides Correction immédiate	Consignes Pas d'aides Correction immédiate	Pas de consignes Pas d'aides Correction immédiate
Résultats	Bon score	Bon travail	Mauvais résultat, même pour E2 qui a travaillé le même exercice.

Tableau 15 : le rôle du guidage pédagogique.

Suite aux résultats obtenus et résumés dans ce tableau, nous préconisons, pour la réussite d'un travail en autonomie, de faciliter l'itinéraire de l'apprenant par la mise en place de consignes informatives et descriptives bien claires, ainsi que par la présence d'aides fonctionnelles et linguistiques ayant pour objectifs de conforter et de rassurer les apprenants. L'étudiant n'a pas eu le temps (15 minutes d'enregistrement) de finir l'exercice « 4 » (cf. figure 81) sur lequel nous reviendrons avec E3.

Quant à E2**,** il suit les mêmes habitudes de consultation sur cette page que sur le PG, c'est-à-dire en commençant à ne regarder que ce qu'on lui propose sur la première page écran, sans la faire défiler dans son intégralité par l'ascenseur. Il a cliqué sur la barre (activités/pratique), et ensuite sur le deuxième exercice choisi également par E1 (cf. figure 86), ce qui reflète leur intérêt commun pour le côté pratique de la grammaire (préférence à la présentation implicite des questions grammaticales). Au cours de l'accomplissement de la tâche, il a commis des erreurs

grammaticales sans pour autant réessayer de parfaire ses réponses[135]. Après avoir terminé l'exercice sur trois pages consécutives, peut-être pour voir le score final qui n'est pas donné non plus, l'étudiant a été détourné de son objectif principal (travail sur les articles) par un bouton indiquant une possibilité de « retour » qui l'a redirigé vers une page traitant des expressions idiomatiques. Nous n'avons pas compris pourquoi il n'a pas tenté d'en sortir et de revenir soit à la page d'exercices soit à la page d'accueil. Nous ne pouvons pas non plus relier ce problème à l'intégration des liens externes sur le site, car cette difficulté n'est pas rencontrée par E1qui n'a pas eu de problème pour retourner en arrière par la flèche « précédent » du navigateur. La seule interprétation que nous donnerions face à ce comportement, c'est le plaisir[136] qu'un locuteur ressent en lisant des expressions culturellement différentes et parfois identiques aux siennes et en testant ses connaissances par les différents sens que peut avoir un mot ou une expression. Ce dérapage explique notre démarche méthodologique qui consiste à préciser, avant le test, les objectifs communs des étudiants et leurs compétences informatiques pour pouvoir mesurer l'utilisabilité des SG, y observer objectivement les problèmes de désorientation, et tenter d'en déterminer les causes.

A la différence des autres étudiants, E3 parcourt presque la moitié du contenu de la page d'accueil en utilisant l'ascenseur de l'écran. La consultation s'arrête sur l'exercice « 7 »[137]. Durant sa navigation sur la PWG, il a cliqué 3 fois successivement sur ce lien qui n'est pas opérationnel (problème technique). Est-ce un manque d'attention de la part d'étudiant, un problème de mise à jour ou de conception ? Nous pensons que toutes les hypothèses sont plausibles, mais nous en rendons le créateur responsable parce qu'il a exposé très visiblement (au milieu et en caractère gras) ce lien sans penser à l'actualiser ni à signaler techniquement à l'utilisateur quel lien a été déjà consulté (facilité d'utilisation)[138]. Ensuite E3 a eu des difficultés dans la compréhension des consignes de l'exercice « 8 » (cf. figure suivante) qu'il a quitté après l'échec de quelques tentatives d'accès.

[135] De toute façon, cette possibilité de retour sur les réponses n'est pas offerte par le site, ce que nous avons pu constater avec E1.
[136] Nous avons déjà parlé des moments de détournement d'attention lors du « surfage » sur Internet (analyse de SG) par des informations secondaires mais attrayantes, et qui relèvent des facteurs psychologiques.
[137] Il s'agit d'un exercice sur les pronoms relatifs qu'a choisi également E1.
[138] Nous avons observé cette technique sur le PG : le lien déjà visité change de couleur.

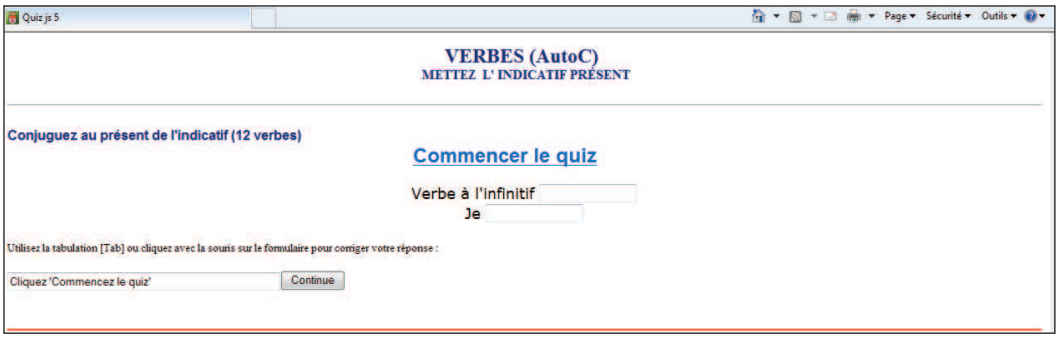


Figure 89 : exercice sur la conjugaison des verbes

Il a mis un verbe de son choix à l'infinitif, mais l'interactivité ne passe pas parce que, à notre avis, il a été mal informé par la consigne :

- *Conjuguez au présent de l'indicatif (12 verbes)*
- ***Commencer le quiz*** (c'est cette consigne informative qui fait problème).

E3 a compris qu'il a été invité à commencer l'exercice en introduisant n'importe quel verbe à l'infinitif, alors que « *commencer le quiz* » n'était pas seulement une consigne informative, mais aussi une fonctionnalité permettant le déclenchement de l'exercice avec un verbe prédéfini par le système. Nous pensons donc que ce guidage pédagogique et fonctionnel n'était pas clair et qu'il aurait fallu, pour l'être, proposer celle-ci :

- ***Cliquez ici pour commencer le quiz***

Il s'est enfin engagé dans l'exercice « 4 », exercice de conceptualisation relevant de l'approche communicative (cf. figure 82). Il a bien suivi les consignes et fait l'exercice.

Malgré les quelques difficultés rencontrées par les trois étudiants, nous avons observé un parcours de navigation et d'accès relativement facile et acceptable, favorisé par la simplicité de la page d'accueil.

2.3.5. Synthèse et utilisation envisageable

Vu qu'il ne s'agit que du complément d'un manuel de français en ligne, attaché au site « Tour du monde », comportant peu d'activités, et avec un niveau qui reste très limité, l'utilisation de cette page grammaticale ne nous paraît envisageable qu'en complément ou en parallèle avec ce site, et dans l'enceinte du site principal

« FLENET ». Ainsi, le choix de focaliser sur certains points grammaticaux et de privilégier les utilisateurs hispanophones en rend probablement l'utilisation limitée pour d'autres apprenants étrangers.

En revanche, étant donné que la PWG est composée d'exercices autocorrectifs et qu'elle dispose d'une validation immédiate, directe et rapide, elle peut inciter l'apprenant à une utilisation autonome, et c'est (si on l'utilise au service de la communication de la vie quotidienne et de la compréhension des leçons abordées, axées sur les compétences linguistiques et culturelles), un bon outil d'apprentissage du FLE pour le niveau débutant. Les étudiants arabophones y ont trouvé des exercices interactifs qui les ont surtout intéressés pour l'acquisition des articles.

Nous avons cependant observé quelques problèmes provenant tantôt d'un dysfonctionnement technique, tantôt d'une défaillance pédagogique, ce qui a diminué l'efficacité de la PWG.

2.3.5.1. Fiche synthétique de la PWG

Nom du site (référence)	Grammaire « cours tour du monde »
Auteurs et réalisateurs	M. Tomé, prof. en FLE à l'Université de Léon en Espagne
Adresse internet	http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/grammaire.htm
Date de création	1999
Mise à jour	Non précisée
Prix	Gratuit
Langue cible	Français
Domaine	Français général, FLE
Public visé et niveau de langue	Adolescents et Adultes (apprenants hispanophones). Niveau débutant
Parcours	Accès libre
Objectifs et compétences à développer	Compétence grammaticale : compréhension écrite
Type de grammaire	Grammaire d'enseignement (implicite et explicite) Grammaire pédagogique

2.4. Fiche de grammaire (FG) : « Les articles[139] »

2.4.1. Fiche analytique

2.4.1.1. Caractéristiques générales

Le format de ce site s'articule autour d'une seule notion grammaticale (les articles), ce qui, en fait, lui donne le caractère d'une FG. Cette fiche grammaticale que nous trouvons complète par rapport à la notion qu'elle a choisi de traiter, contient d'autres petites fiches conçues comme accompagnement d'une leçon ou bien comme aide-mémoire sur le même sujet (voir chapitre deux, 2.1.4.). Elle appartient à une PWG intégrée, comme d'autres pages ou sections linguistiques et culturelles, dans le « Le Point du FLE »[140], site spécialisé dans ce domaine. Ce projet didactique, considéré comme un des meilleurs projets numériques d'apprentissage/enseignement du français, intègre d'autres FG, des ressources aussi bien théoriques que pratiques. Nous avons d'ailleurs opté pour cette fiche en particulier puisqu'elle est la mieux référencée : nous avons fait une association des mots « les articles » au complément de nom « fiche de grammaire », saisie dans notre requête de recherche sur Google qui a donné, comme première réponse, la FG en question. Nous l'avons également choisi pour son contenu « les articles » qui correspond à la première difficulté apparue chez les sujets arabophones yéménites lors de l'analyse de notre corpus sur l'interférence grammaticale.

Cette fiche propose de manière progressive, c'est-à-dire, du simple au complexe, un grand nombre de liens bien diversifiés sur le plan pédagogique, afin de traiter l'ensemble du sujet dans des approches traditionnelles et communicatives. Le classement s'effectue par niveau (cf. figure 90) et le contenu se focalise autours des « articles », à savoir :

▪ *Tous les articles pour le niveau débutant :*

- *Articles définis* ***le, la, les*** ▪ *Articles indéfinis* ***un, une, des*** ▪ *Articles partitifs* ***du, de la***

[139] URL: http://www.lepointdufle.net/p/articles

[140] Pour plus d'informations sur ce site spécialisé dans le domaine du FLE, reportez vous au chapitre quatre (1.1.2). Nous y ajoutons seulement que le nombre de références qu'il contient a considérablement augmenté [de 3800 (décembre 2008) à 8100 (octobre 2009)]. Le Point du FLE crée par Hélène Weinachter propose des activités du FLE en ligne en accès gratuit.

- *Négation : Définis :* ***le*** *=>* ***pas le*** ▪ *indéfinis et partitifs :* ***un, des, du*** *=>* ***pas de***
- *Contractés définis : à + le =>* ***au*** ▪ *à + les =>* ***aux*** ▪ *de + le =>* ***du*** ▪ *de + les =>* ***des***
- *Contractés indéfinis et partitifs : à + des =>* ***à des*** ▪ *de + des =>* ***de*** ▪ *de + du =>* ***de***
- *Quantités : beaucoup* ***de,*** *trop* ***de*** *+ Complément de nom*
  - *Tous les articles pour les niveaux moyen et avancé :* ***difficultés et conclusions.***



Figure 90 : la page d'écran de la FG (copie écran, novembre 2009).

La partie haute de la page écran de la FG, recopiée ci-dessus, suffit pour donner une vue synoptique du contenu. Dans les quelques premiers liens qui apparaissent, nous constatons déjà une diversification de la présentation grammaticale, sur laquelle nous reviendrons, complétée et enrichie par des liens vers des SG et des PWG provenant d'établissements d'enseignement différents, de multiples nationalités (Hong Kong University, Lengage Learning Australia, Generalitat de Catalunya - Espagne, Amitiés françaises – Luxembourg, London Guildhall University – Royaume-Uni, Canada, San Antonio College – Calfornie, USA, etc.). Ces liens indiquent le large public auquel cette fiche de médiation numérique est destinée, bien que le référencement principal provienne d'établissements espagnols et anglais. Nous observons qu'aucune indication de public

arabophone n'apparaît dans la liste des liens. Cela n'empêche pas pour autant ce public d'y trouver des éléments de remédiation à ses problèmes de compréhension et d'emploi des différentes catégories d'articles, compte tenu de la quantité de textes et d'activités proposés.

2.4.1.2. Type d'approche et présentation grammaticale

La quantité et la diversité des liens proposés nous ont aidé à repérer facilement des marques de grammaires traditionnelle, structurale et textuelle : la grammaire traditionnelle[141] se manifeste dans les micro-systèmes et la démarche explicative par lesquels les utilisateurs-apprenants sont invités à mémoriser les différentes catégories d'articles qui seront ensuite intégrées dans des phrases isolées. On débute par la définition d'article, suivie d'explications précisant sa place, son genre et sa fonction. Cette mise en avant de la mémorisation et de la construction morphologique et phrastique amenuise l'effort d'observation des utilisateurs. Cependant, c'est cette présentation qui caractérise les manuels scolaires, et représente, selon nous, une étape préparatoire et rassurante si l'on passe rapidement à la construction textuelle et au réinvestissement des éléments acquis dans des exercices d'application et de conceptualisation.

En ce qui concerne la grammaire structurale, différents types d'exercices structuraux[142]ont pour but de faire comprendre aux apprenants, par analogie ou répétition, le fonctionnement syntaxique des phrases et de la langue sans passer par la phase d'explications métalinguistique.

Quant à la grammaire textuelle[143], elle apparait clairement dans les multiples exercices présentés sous la forme de textes, de dialogues ou de chansons. Nous constatons une différenciation d'approches (traditionnelle, communicative et actionnelle) caractéristique de cette FG dans les différentes pages web d'exercices grammaticaux qui doit répondre aux styles et aux besoins d'un grand nombre d'internautes-apprenants pour les responsabiliser dans leur apprentissage. La pédagogie différenciée sur un outil interactif permet en effet à chacun de travailler en

[141] Voir à titre d'exemple ces liens : http://elearn.mtsac.edu/bvigano/french1/Lessons6_7/fairede.htm ; http://www.klbschool.org.uk/interactive/french/fvoc_lela.htm ; http://www.connectigramme.com/articles.html/odyframe.htm (consultés en novembre 2009).
[142] Consulter, pour exemple, le lien : http://ml.hss.cmu.edu/fol/fol1/modules/module3/exercises/F1M30304E3.htm .
[143] Voir ce lien : http://www.appuifle.net/pdedes.htm (consultés en novembre 2009).

autonomie et selon son rythme, tout en visant les compétences qu'il veut développer et perfectionner en la matière (cf. chapitre un : compétence/performance au 3.1 et 3.2). Grâce à certaines activités interactives les textes grammaticaux sont présentés dans une langue dépendant de son cadre socioculturel (Porcher, 1986).

En ce qui concerne la présentation grammaticale sur la FG, nous y remarquons la présence des trois types de grammaire (pédagogique, d'enseignement et d'apprentissage) auxquels nous faisons toujours référence puisqu'ils caractérisent la didactique de cette matière en FLE.

Le lien ci-dessous nous semble bien illustrer le premier type : http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/m3/ae_negation2.htm (consulté en novembre 2009) où nous avons apprécié l'intégration d'un bouton de traduction optionnel qu'il propose aux étudiants. Cette traduction constitue une aide pédagogique facultative pour l'apprenant confronté à une difficulté dans la compréhension de la consigne donnée en langue cible (cf. figure 91).

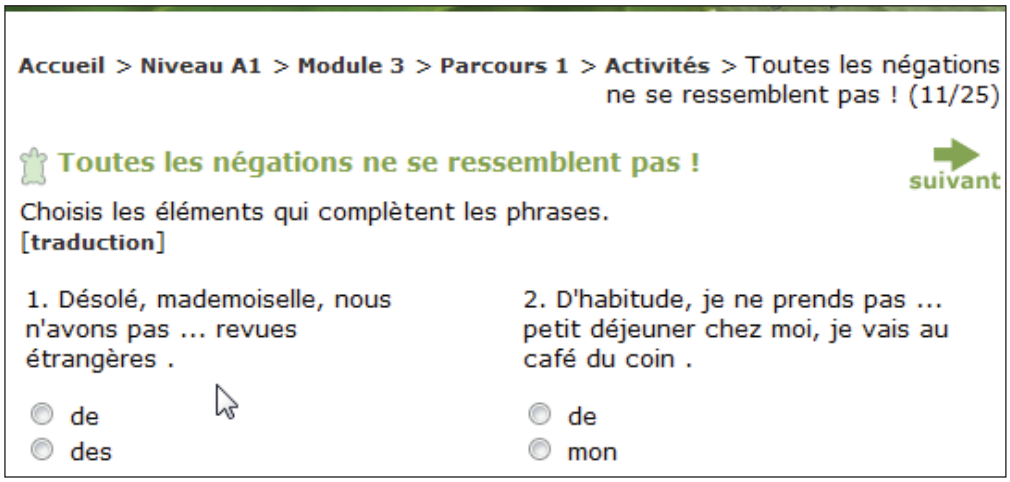


Figure 91 : grammaire pédagogique (copie écran, novembre 2009).

Pour le deuxième type (grammaire d'enseignement), la priorité est accordée à la grammaire implicite au moyen d'exercices de conceptualisation (cf. figures 94 et 95), sans pour autant négliger, dans quelques liens, une présentation explicitée des règles sur les articles où se manifeste le recours au métalangage grammatical.

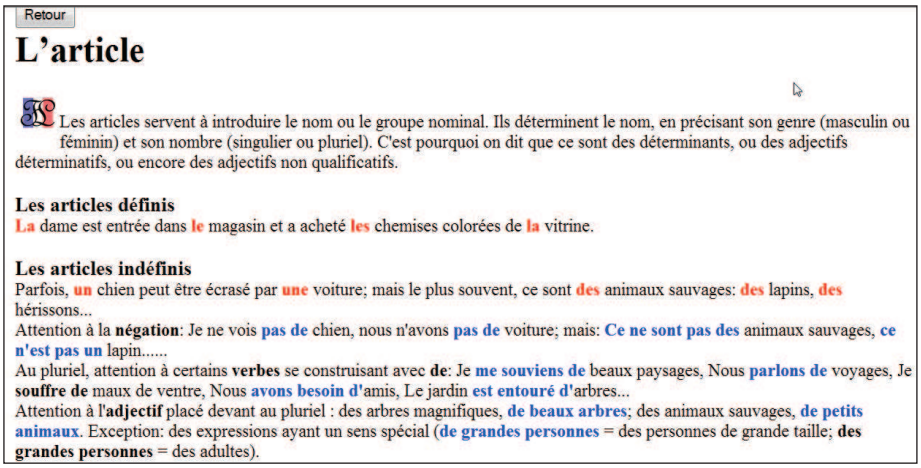


Figure 92 : grammaire explicitée (métalangage grammatical)

Ex : http://w3.restena.lu/amifra/exos/gram/regarticle.htm **(copie écran, novembre 2009).**

Quant à la grammaire d'apprentissage, elle y est aussi présente puisque la FG traite de la seule notion grammaticale et enrichit son acquisition par de multiples exercices traditionnels, structuraux, textuels, oraux, écrits qu'elle offre aux utilisateurs-apprenants. De plus, la prédétermination du public-cible sur les vignettes informatives des liens proposés aide l'utilisateur à s'orienter rapidement vers les activités qui le concernent plus particulièrement. Ajoutons que le grand nombre d'exercices sur les articles permet à chacun de tester ses connaissances, et de modifier, grâce à l'interactivité et au dispositif informatique autocorrectif, la forme erronée de la structure morphologique ou syntaxique connue dans la langue d'apprentissage. C'est pourquoi les apprenants arabophones se trouvent indirectement concernés par cet enrichissement linguistique et pédagogique, malgré l'absence d'un organisme officiel d'enseignement arabe dans les liens référencés.

2.4.1.3. Scénario pédagogique

Il est difficile d'établir un scénario pédagogique pour une FG car elle se présente d'habitude en appui d'une leçon ou comme aide-mémoire souvent textuel (en format pdf comme nous l'avons expliqué au : 2.1.4, dans le chapitre deux). Il s'agit principalement d'un rappel pour aider à la compréhension d'un thème ou à l'exécution d'un exercice. Cependant nous pouvons dire que cette FG contient un scénario simple autour des « articles », présentés selon les niveaux de l'utilisateur. Ainsi le(s) concepteur(s) vise(nt), par des liens internes et externes, à accroitre et à

développer chez les intéressés de nouvelles compétences grammaticales pour la compréhension orale et écrite, à laquelle certains liens ajoutent les ressources de l'expression écrite (cf. figure 94).

2.4.2. Ergonomie de la FG

Les concepteurs ont réduit et catégorisé un énorme contenu par des informations descriptives. Celles-ci informent implicitement sur l'objectif, le public concerné et les activités à réaliser, selon le niveau d'utilisateur-apprenant, ce qui facilite en effet son parcours de travail et accélère sa recherche vers les exercices où il souhaite s'entraîner. De plus, les différentes activités sur les articles sont facilement repérables. La présence pédagogique des icones (par exemple :  ou ) permet de voir ainsi, d'un seul coup d'œil, quels sont les médias associés à l'exercice, et de comprendre quelle est la visée ou la compétence grammaticale à développer (compréhension orale et/ou écrite, production écrite, etc.). Les couleurs du graphisme sont relativement distinctes puisqu'elles sont écrites sur un fond blanc. C'est aussi la raison pour laquelle la liste informative sur les administrateurs principaux des liens, bien qu'elle soit marquée en petits caractères, demeure lisible. Pour le retour à la page d'écran de la FG, il n'y a pas de fonctionnalité qui l'assure surtout quand on navigue dans d'autres pages Web et qu'on s'y égare pour les mêmes raisons de la PWG que nous venons d'analyser. Cependant, cela ne représente pas, à notre avis, de véritable défaut ergonomique, puisqu'en cliquant sur un lien, il s'agit d'une nouvelle fenêtre indépendante qui s'ouvre, et pour revenir au point du départ, il suffit de la fermer. En général, nous pensons que l'ergonomie de cette PWG est assez satisfaisante.

2.4.2.1. Navigation et parcours pédagogique

2.4.2.1.1. Le guidage fonctionnel

Les sept rubriques des différentes catégories d'articles sont fonctionnelles et permettent d'aller, chacune, vers la liste d'activités qui leur correspond. Après la consultation de chaque petite liste, l'apprenant dispose de deux choix pour revenir à l'interface : soit par un simple clic sur la flèche se situant au-dessus de la catégorie concernée (cf. figure 93), soit en faisant monter l'ascenseur. Il en va de même pour le

retour du bas en haut de la page. Ajoutons à cette fonctionnalité deux boutons d'envoi situés en haut : l'un conduit à la PWG qui englobe cette FG, et l'autre, tout comme une flèche en bas de page, renvoit l'utilisateur à la page d'accueil du site principal « Le Point du FLE », ce qui facilite le parcours de navigation et assure la cohérence fonctionnelle de l'ensemble du site.



Figure 93 : aller-retour entre les catégories d'articles et les petites listes de liens qui les présentent (copie écran, novembre 2009).

Les concepteurs se sont également attachés à mettre en évidence la cohérence de l'ensemble du contenu. L'ajout de deux carrés hyperliens ( ) que l'on trouve à droite du slogan en témoigne : en cliquant sur le premier, on fait apparaître le contenu de la PWG symbolisé par la ligne rouge ; l'autre bouton tout blanc affiche uniquement la FG. Ainsi le premier donne une idée de l'intégralité du contenu, et le score permet de diminuer la surcharge de l'interface à laquelle nous venons de faire allusion, pour ceux qui le préfèrent. Nous pensons que leur disposition invite l'utilisateur à voir d'abord l'ensemble et à travailler ensuite les articles.

2.4.2.1.2. Le guidage pédagogique

Le contenu de la FG est bien construit pour permettre aux utilisateurs de s'entraîner à l'aide d'exercices, selon leurs différents niveaux. Malgré cette répartition, ils sont libres de suivre l'ordre proposé ou de commencer par la partie ou même par l'élément souhaité (parcours libre de travail). En ce qui concerne les **consignes**, nous en trouvons de deux types : général (Maunoury, 2000) représenté sous forme d'un texte informatif (Methoudi et Yaiche, 1997), pour la page-écran de la FG ; l'autre type est spécifique à chaque lien proposé qu'il soit interne ou externe. Ce dernier ne sera pas détaillé ici, étant donné la quantité de ces liens qui pourraient contenir tous les types et caractéristiques de consignes (cf. chapitre deux : 1.1.1.2.3.). De même pour les **aides**, aucune n'est clairement proposée sur l'interface de la FG. Pourtant en faisant les exercices, nous y trouvons différents types de boutons (aide, indice, piste, le point d'interrogation « ? », etc.). Nous estimons que ces exercices induisent un travail par analogie, à partir des exemples qui suivent les consignes, incitant les utilisateurs à en reproduire la démarche.

Ex : *les articles partitifs*
Modèle *: Lorsque vous avez : Je voudrais (...) café.*
*Vous écrivez : Je voudrais (**du**) café.*

2.4.2.1.3. Type d'exercices et traitement des erreurs

Les liens de la FG sont riches en exercices interactifs qui indiquent la priorité clairement accordée à la pratique. Le système d'autocorrection qui fonctionne bien dans cette page, d'une part sécurise psychologiquement l'utilisateur-apprenant, en lui évitant une évaluation critique - parfois sévère - de l'enseignant[144], et d'autre part le place dans une situation d'autoévaluation permanente et rapide, lui permettant de s'entraîner librement à son rythme et selon ses besoins. Ce contexte incite l'apprenant à devenir à la fois acteur et responsable de son apprentissage grammatical et langagier (cf. chapitre un, compétence actionnelle préconisée par CECRL). Il lui revient aussi de construire sa grammaire dite « d'apprentissage » en mettant en relation ses pratiques avec les règles grammaticales qu'il est censé implicitement acquérir.

[144] Cela pourrait nuire à la motivation de l'apprenant (voir chapitre deux : 1.1.3.3, *Besoins et motivation de l'apprenant*)

Parmi les activités proposées, nous trouvons également des exercices de conceptualisation visant à développer les compétences de compréhension écrite et orale et d'expression écrite (voir la figure suivante).

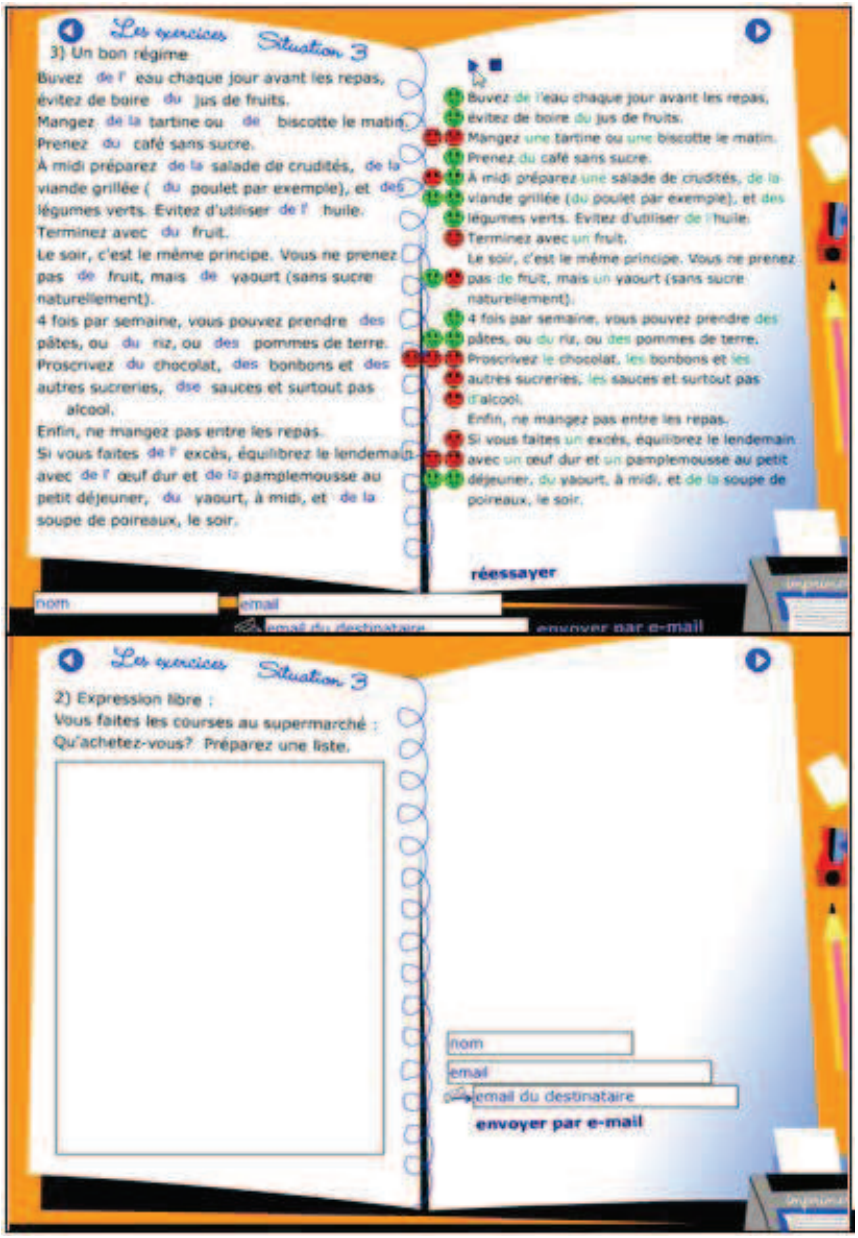


Figure 94 : exercices de compréhension écrite et orale et d'expression écrite : http://www.maisondequartier.com/cours/exercices.php?exo=situation_3&lang=en&number=3 (**copie écran, novembre 2009).**

L'internaute peut accomplir ce travail et le valider en cliquant sur le bouton « correction » : à chaque espace rempli correspond à un bonhomme souriant pour la bonne réponse et triste pour la mauvaise (cf. figure 94). En cas d'erreur, l'apprenant est invité à refaire l'exercice en cliquant sur « réessayer ». Cependant le système

garde toutes les réponses, ce qui nous semble constituer un défaut, car il aurait fallu supprimer les productions erronées sur lesquelles il doit précisément réfléchir ou bien distinguer (en caractère de graphique, en couleur ou autre) les bonnes des mauvaises.

Ce type d'exercices permet à l'apprenant, qui possède déjà des connaissances grammaticales sur les articles, de les réinvestir en complétant le dialogue, ce qui l'amène, après la validation des résultats, à construire les règles sous-jacentes. Mais cela peut poser problème, comme le dit Besse (1977), pour celui qui est peu grammaticalisé ou qui a des appréhensions psychologiques. Il est préférable, dans ce cas, de commencer par des exercices d'application, que nous avons trouvés sur la PWG, précédés par des textes ou des dialogues porteurs de marqueurs grammaticaux. Il peut s'agir d'une étape d'observation préliminaire à la réalisation d'exercices.

A la disposition des utilisateurs, il existe encore d'autres types d'activités d'observation fondées cette fois-ci sur l'entraînement auditif. La compréhension de l'échange est renforcée par des images (cf. figure 95).

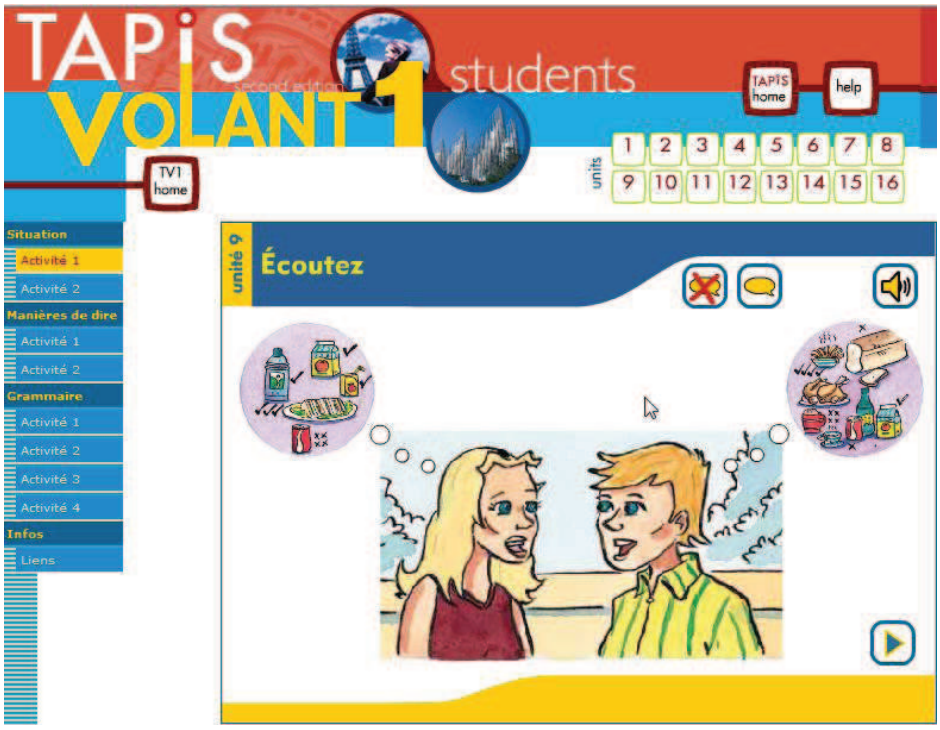


Figure 95 : exercice de compréhension orale :
http://www.cengagelearning.com.au/secondary/Lote/tapis-volant/studentbook1/unit9/u09_situation_a01.html **(copie écran, novembre 2009).**

Il s'agit d'un exercice oral aidant l'internaute-apprenant à observer la place et la fonction des articles dans les phrases prononcées[145]dans un court dialogue. L'exploitation de l'image du son en ligne nous apparaît comme réussite pédagogique articulant harmonieusement les TIC avec le contenu linguistique. Il y a également d'autres exercices d'entraînement contextualisés et décontextualisés (QCM et exercices à trous oraux et écrits[146]). Cette diversité ludique répond à l'envie de tous, selon leurs styles d'apprentissage (cf. chapitre un : 6) et participe, comme objectif, au développement de compétences grammaticales et communicatives grâce à l'intégration des supports numériques bien adaptés au contenu, ainsi que nous avons abordés au chapitre deux (texte, image, son et vidéo).

2.4.3. Outils complémentaires

La FG contient deux boutons (grammaire, dictionnaires, voir la figure ci-dessous) que nous estimons être des outils complémentaires par rapport à l'objectif de cette page qui ne tend qu'à l'apprentissage des articles. Ces boutons servent à capter l'attention de l'apprenant pour qu'il reste plus longuement dans cette page bien que sa fonction soit restreinte du fait de son contenu : le premier sert à relier cette page à celle de la grammaire dans son intégralité ; le deuxième offre une série de dictionnaires de français que l'utilisateur peut comparer pour choisir celui qui lui donne la définition la plus simple à comprendre.

[145] Ce type de dialogue, souvent écrit, exprimant les goûts, caractérise les manuels du FLE comme dans le Nouveau Sans Frontières enseigné aux départements de français, aux universités yéménites. Ce dialogue a un objectif multifonctionnel : entrainement dans un contexte communicatif sur les verbes de goût, les articles (définis, indéfinis, contractés et partitifs).

[146] QCM : http://hotpot.klascement.net/aanbod/debeuckelaer.liesbeth/Larticlepartitif.htm ;
Exercice à trous : http://www.polarfle.com/exercice/exopartitifelem.htm (consultés en décembre 2009).

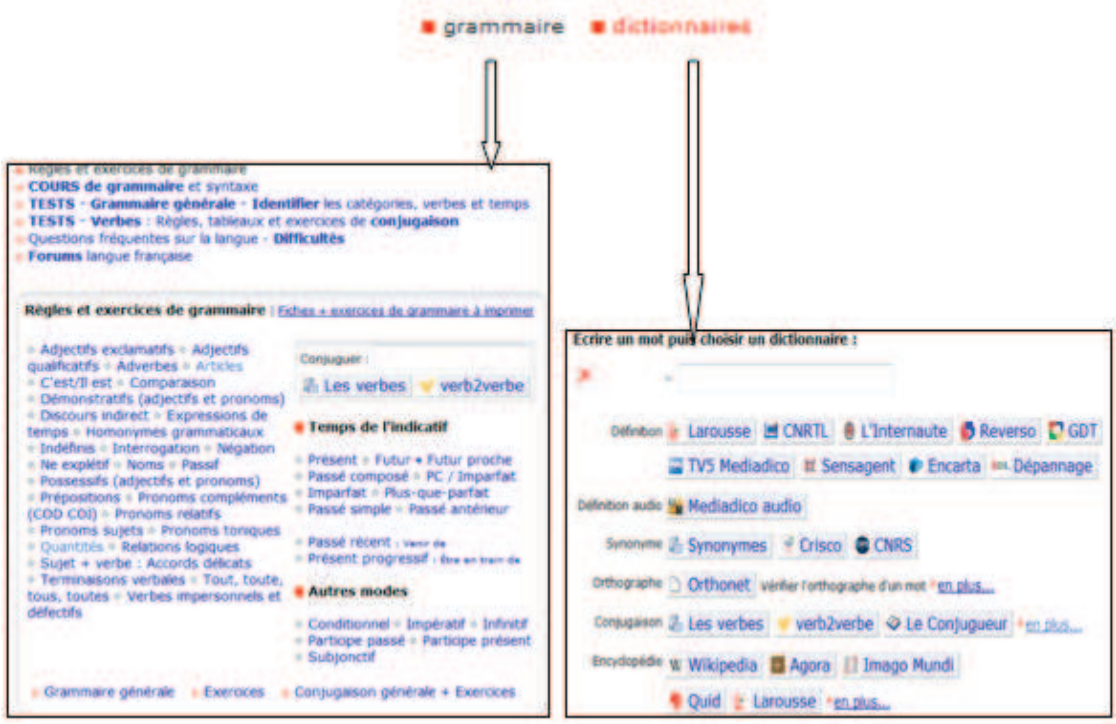


Figure 96 : deux outils complémentaires disponibles sur la FG (copies écran, décembre 2009).

2.4.4. Test d'utilisabilté

Le premier étudiant n'a toujours pas changé de stratégie : avant de commencer le parcours, il jette un coup d'œil sur l'ensemble du contenu de la page-écran. Il choisit de travailler ensuite sur les articles contractés indéfinis et partitifs. Dans une liste de liens internes et externes il a été renvoyé au site « french grammar, url : http://www.lepointdufle.net/p/articles» où l'on trouve quelques termes français (métalinguistiques) et les articles recherchés, mais incorporés dans une interface complètement écrite en anglais. Pour l'étranger non anglophone qu'est l'utilisateur, un travail sur ce type de site, de par sa difficulté, s'avère « énigmatique ». Face à cette situation, celui-ci a immédiatement fermé la fenêtre. Nous pensons que la vignette descriptive de la catégorie quatre « *Contractés indéfinis et partitifs : à + des => **à des** ▪ de + des => **de** ▪ de + du => **de*** » est trompeuse. L'apprenant croit, à partir de ce résumé présentatif, qu'il accédera à une activité, en français, simple, pratique et clarifié, ce qui ne semble pas être le cas.

E1 a pu retourner facilement aux différentes catégories d'articles, par les deux petites flèches disponibles à cet effet au dessus de chaque liste d'activités (cf. figure 93), en un déplacement simple (facilité d'accès et de retour) ; l'utilisateur dispose de trois possibilités pour le retour au point du départ, E1 les utilise pendant le test :

- la flèche de l'écran pour reculer d'une page
- deux flèches pour revenir à la page d'écran principal
- l'ascenseur de l'écran pour remonter dans son positionnement à l'intérieur de la même page.

Son deuxième choix s'effectue sur la dernière section, un niveau plus avancé que le précédent (mais qui correspond parfaitement au sien) : « *Tous les articles pour les niveaux moyen et avancé :* ***difficultés et conclusions.*** **».** Il a passé 2 minutes 31 secondes à cette recherche, avec une navigation relativement facile, avant de trouver des exercices dans lesquels il peut exercer ses connaissances grammaticales. Il a été aidé lors de la réalisation de la tâche tantôt par le guidage fonctionnel et pédagogique, tantôt par ses compétences informatiques qui, encore une fois, ont facilité son travail et ses actions. Nous avons ainsi remarqué que l'expérience acquise en matière d'apprentissage sur Internet et au cours des précédents tests lui a permis de mieux comprendre la logique du fonctionnement de l'exercice, même parfois en l'absence de consignes (cf. figure 97).

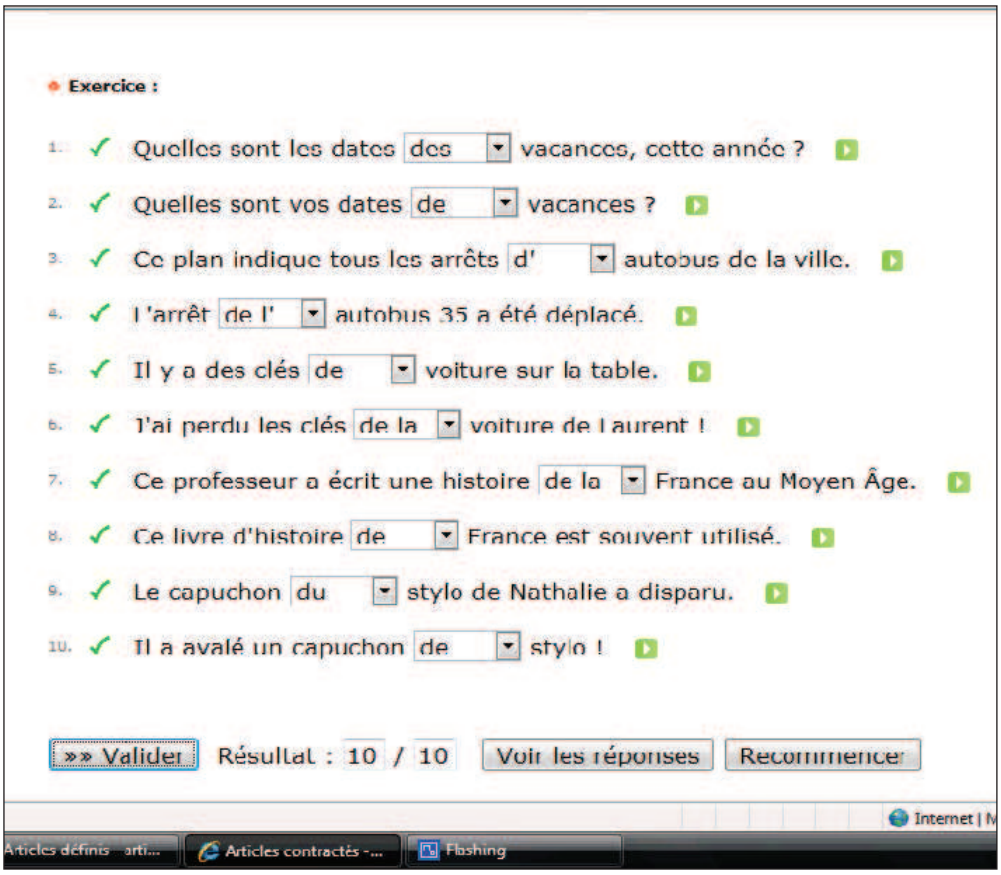


Figure 97 : exercice audio, information non communiquée, (copie écran, décembre 2009).

Celui-ci s'est interrogé sur la fonction de la flèche située à la fin de chaque phrase. Après l'avoir utilisé, il a pu constater que l'usage de la flèche permet de lire la phrase correcte. Cela correspond à un système de correction audio : nous avons observé qu'E1, après l'écoute de quelques phrases (2, 3, 8), a pu s'auto-corriger en réécoutant pour vérifier, ainsi pour les exemples suivants :

Premier essai		**Correction après écoute**
2. *Quelles sont vos dates* **des** *vacances ?*	=>	(**des** remplacé par **de)**
3. *Ce plan indique tous les arrêts* **de l'***autobus de la ville.*	=>	(**de l'** remplacé par **d')**
8. *Ce livre d'histoire* **de la** *France est souvent utilisé.*	=>	(**de la** remplacé par **de**)

Outre la favorisation de la compréhension écrite, l'intégration de cet outil participe au développement de la compétence de la compréhension orale. Son score (10/10) témoigne de l'efficacité du rôle que doivent jouer les TIC en renfort du contenu linguistique. Par ailleurs, nous constatons que les compétences et les

expériences dans l'informatique et l'apprentissage aident les utilisateurs à découvrir ce qui est fonctionnellement et pédagogiquement peu clair. L'ignorance et donc la non utilisation de cette fonctionnalité par E3, qui a travaillé sur le même exercice, renforce ce point de vue. Ce dernier a été donc privé de l'entraînement auditif et de la correction immédiate que nous estimons positifs, quand il s'agit d'un exercice à trous basé sur des unités phrastiques et négatifs pour des séquences textuelles ou dialogales qui peuvent en perdre leur unité de sens (exemple : exercice « 4 » exécuté, dans le test de la PWG, par E3, figure 82).

Quant au deuxième étudiant, il se contente toujours d'observer ce qu'il voit sur l'interface. C'est pourquoi il a passé moins de temps (1 minute 23 secondes) qu'E1, avant de choisir un lien traitant des activités sur les déterminants, notamment les articles. Comme d'habitude, il tient à commencer par le premier lien proposé, c'est peut-être la raison pour laquelle il ne parcourt pas l'ensemble du contenu (un travail moins libre et plutôt constructiviste). Cette tendance montre que les concepteurs du site ont choisi de suivre une construction graduelle d'activités proposées (du simple au complexe) pour encourager l'utilisateur en lui donnant confiance en lui pour affronter des étapes plus difficiles. Notons que la graduation de la présentation du contenu n'empêche pas la liberté de navigation et de réalisation de l'activité.

Sur le site externe[147], un problème de guidage fonctionnel et pédagogique a freiné sa consultation : le lecteur audio ne fonctionne pas et les consignes informatives sont tantôt écrites en français tantôt en anglais, ce qui l'a perturbé davantage. Cette perturbation se voit dans la façon dont il navigue sur le site sans savoir même comment en sortir. Les deux flèches situées en haut à gauche de l'écran (précédent-suivant) qu'il a peut-être l'habitude d'utiliser, ne sont pas actives puisqu'il s'agit d'une nouvelle page externe qui s'ouvre. Il aurait dû la fermer en cliquant sur «  » à droite de la fenêtre, mais il a peut-être eu peur de fermer complètement la FG en question. C'est le seul blocage total[148] que nous avons observé au long de ce test des formats de SG. En tout cas, cette FG ne sera pas mise en cause puisque l'indépendance des liens externes est évidente (contrainte technologique). En raison

147 http://www.hku.hk/french/starters/structures/03_determinants.htm, adressé spécialement aux apprenants anglophones (grammaire pédagogique). Ce site a été également visité par E1 (voir le test d'utilisabilité du PG, figure 69) qui, gêné par le guidage en anglais, est toutefois parvenu à en sortir et revenir vers des exercices plus constructifs.

148 Ce blocage a privé E2 de l'accès aux activités pratiques (exercices sur les articles).

des difficultés, rencontrées par cet étudiant, nous préconisons, encore une fois, une solide formation des étudiants à l'utilisation et aux spécificités de différents outils informatiques d'enseignement et d'apprentissage.

Le même genre de problème a gêné le troisième étudiant, mais sur un autre site externe (il ne comprend pas non plus que la fermeture d'une page externe ne touchera pas la page de consultation de départ. Il a fait plusieurs tentatives avant de cliquer sur l'onglet de la fenêtre (cf. figure 98).



Figure 98 : tentative pour la fermeture d'une page externe

La réduction de la taille de la page active lui a permis de retrouver la page FG en arrière. Rassuré donc d'être sur le bon chemin de la réalisation de l'activité, E3 a fermé la fenêtre externe en continuant la recherche d'activités qu'il peut travailler en autonomie. La pédagogie d'autonomisation, recommandée par l'approche actionnelle

est accélérée, sur le plan de la pratique, par l'utilisation des TIC qui implique la disposition d'un guidage fonctionnel et pédagogique bien clair pour assister l'apprenant tout au long de son parcours de recherche et de travail en le rendant autonome et responsable de son apprentissage. (cf. chapitre deux : 1.1.3.).

En ce qui concerne le déroulement des exercices choisis et la gestion des erreurs, que nous avons pu observer aussi bien chez E1 que chez E3, le rôle du guidage prend encore plus d'importance. E1 a travaillé sur deux types d'exercices contenant des consignes informatives très claires : le premier étant un exercice d'entraînement ou d'application puisqu'il est précédé par une petite partie descriptive et synthétique de la règle ainsi que par des exemples de renforcement de la compréhension de celle-ci ; l'autre concerne un exercice de conceptualisation dont nous avons apprécié la contrainte d'une limitation à trois tentatives de réponse :

Exemple : l'affichage de « *votre dernier essai* »,
« *Vous avez atteint la limite du nombre de réponses* ».

Nous pensons que de telles informations (des consignes informatives pour attirer l'attention : chapitre deux : 1.1.1.2.3.1.) associées à une contrainte pédagogique suscitent la réflexion sur la réponse avant de « consommer » les trois essais.

Quant à E3, il a trouvé un exercice sur le site « french grammar[149] » dont les consignes et même le feedback sont donnés en anglais. Cependant, après l'avoir terminé et validé, il a obtenu un mauvais score (un X devant toutes les phrases) malgré sa bonne prestation, excepté deux cases non remplies. Nous voyons que le feedback va, dans cette situation, nuire à la motivation de l'étudiant et diminuer, peut-être selon l'évaluation cognitive, l'appréhension qu'il ait de ses compétences grammaticales, alors que cette mauvaise note serait la conséquence de deux choses :

premièrement l'incompréhension du guidage, ou de ce que nous pouvons aussi appeler « alerte informative » : *« Please complete all questions. The following questions were left blank fib_9, fib_10*» qui l'invite à remplir toutes les questions dont (9 et 10) ne sont pas encore remplies, mais, puisqu'il a une très faible connaissance en anglais, il a compris qu'il fallait écrire l'article et le nom qu'il détermine (groupe

[149] Ce site a été choisi par E1 qui l'a ensuite rejeté à cause des informations données en anglais

nominal) ; deuxièmement les contraintes technologiques qui n'acceptent que ce qui est enregistré dans le système.

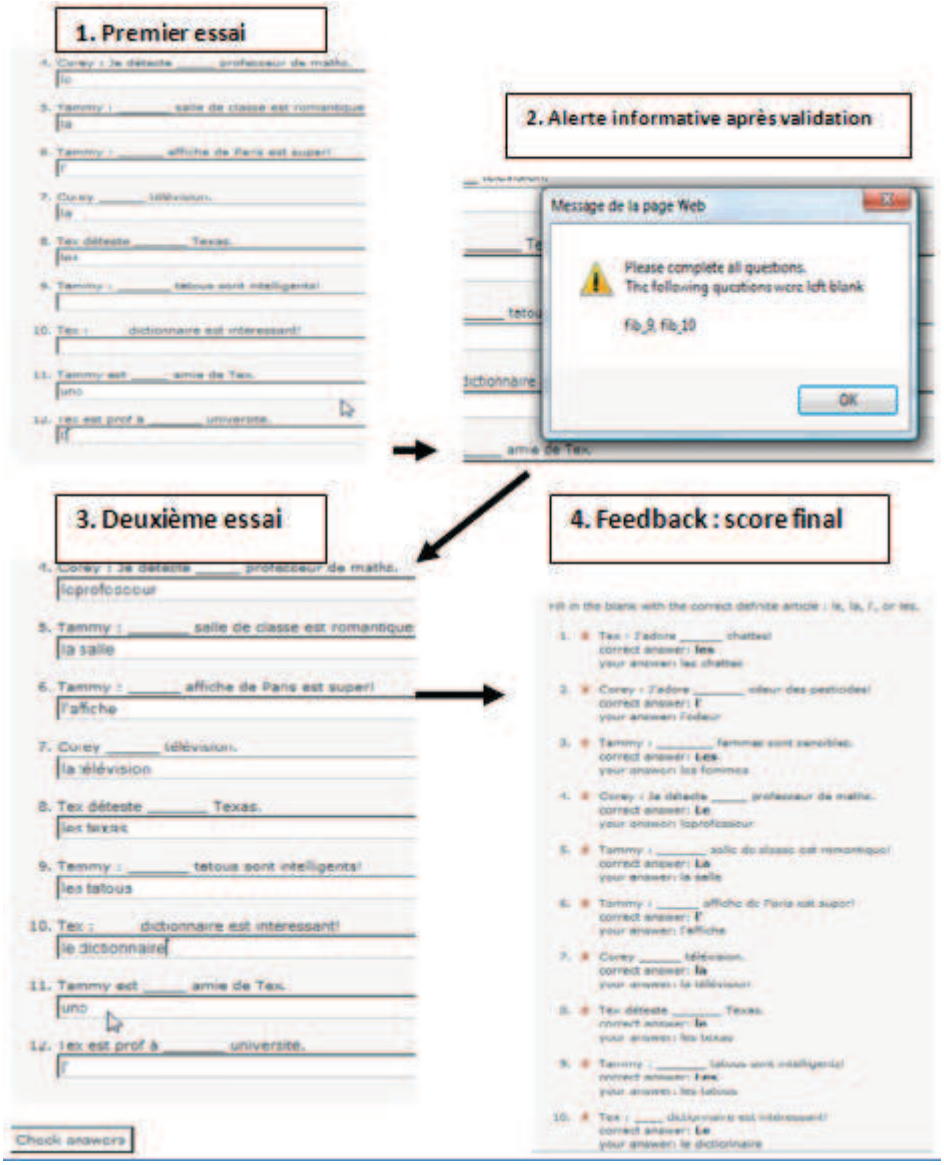


Figure 99 : mauvais score à cause de l'incompréhension du guidage et des contraintes technologiques

Nous retiendrons de cette observation que les grammaires pédagogiques ne présentent d'intérêt que pour les étudiants auxquels elles sont spécialement destinées. En tout cas, ceci confirme notre point de vue sur les difficultés que peut rencontrer un apprenant travaillant sur un site utilisant des consignes informatives dans une autre langue que la langue maternelle ou celle de l'apprentissage.

2.4.5. Synthèse et utilisations envisageables

Il s'agit d'une FG proposant une liste des liens internes et externes au site « Le point du FLE ». Cette liste, caractérisée par une pédagogie différenciée, traite de l'ensemble catégoriel des articles qui est source de difficultés ou de lacunes chez les apprenants étrangers, même à un stade un peu avancé, comme c'est le cas des trois étudiants arabophones yéménites. La FG a répertorié des liens hypertextuels dont la plupart proposent des activités pratiques permettant aux utilisateurs de s'entraîner ou tester leurs connaissances et compétences selon leurs niveaux et leurs besoins particuliers. Dans cette quantité de liens, nous avons remarqué une diversité d'approches (traditionnelle et communicative) qui se manifeste en fonction de la nature de la grammaire choisie et de sa présentation pédagogique. Nombreux sont les exercices de conceptualisation, d'entraînement et d'application susceptibles de répondre au style de l'apprentissage du chacun. Malgré la construction relativement graduelle du contenu, la liberté de parcours de navigation est assurée. Nous avons constaté une intégration bien adaptée des TIC au contenu, facilitant l'accessibilité et les actions menées par les trois étudiants : ces derniers ont pourtant rencontré des problèmes : guidage plus pédagogique que fonctionnel et manque de connaissances informatiques chez E2 et E3. Pour ceux-ci qui ne parlent pas anglais, un lien vers un site pédagogique anglophone (le test d'utilisabilité) n'est pas une aide et leur constitue même une véritable difficulté en cas de consignes et d'alertes informatives communiquées en cette langue.

2.4.5.1. Fiche synthétique de la FG

Nom de la FG	« articles » Le Point du FLE
Auteurs et réalisateurs	Hélène Weinachter
Adresse du site (URL)	http://www.lepointdufle.net/p/articles
Date de création	2002
Mise à jour	Non régulière
Prix	Accès gratuit sans inscription préalable (abonnement gratuit pour celui qui souhaite recevoir par mél les nouveautés du site.
Langue cible	Française
Domaine	FLE, FLS
Public visé	Apprenants étrangers et futurs enseignants (la majorité des liens externes appartenant à des établissements éducatifs anglais et espagnols
Parcours	Tout à fait libre
Objectifs et compétences à développer	Compréhension écrite et orale Expression écrite
Type d'approche et présentation grammaticale	Approches (traditionnelle, communicative et actionnelle) Grammaire pédagogique, grammaire d'enseignement et d'apprentissage

3. Synthèse générale de l'analyse

Nous avons réalisé cette analyse en utilisant en complémentarité les deux méthodes d'évaluation que nous avons définies au début de ce chapitre, nous avons donc pu constater les éléments suivants :

▪ Le travail pédagogique sur Internet s'inscrit dans un domaine interdisciplinaire exigeant des contraintes didactiques, informatiques et humaines. Les quatre formats de SG ont révélé une évolution pédagogique et méthodologique démontrant l'intégration harmonieuse de l'informatique au processus didactique : pédagogique par rapport aux nouveaux supports utilisés, aux objectifs et scénarios, au guidage (consignes, aides et gestion des erreurs), et méthodologique concernant le choix du format numérique et le mode de présentation grammaticale.

▪ Nous avons, en général, observé une harmonisation satisfaisante entre le support informatique et le contenu linguistique qui reflète la prise en compte de la nécessité de l'emploi adapté du matériel et de l'objet à apprendre ou à enseigner. Cependant la non- précision soit des objectifs, soit du public-cible ou encore des spécialités de(s) concepteur(s) tout comme la faiblesse du scénario pédagogique sur certains formats de site diminuent leur qualité et ralentissent considérablement la recherche d'information. Ainsi les délais de recherche augmentent quand il y a trop de sections ou d'informations sur la page d'accueil autant que la faiblesse des compétences informatiques des étudiants-utilisateurs. Pour la mise en place du guidage, les deux méthodes - heuristique et ethnographique - ont démontré l'importance de son rôle pédagogique et psychologique dans l'accélération de la recherche et la réalisation de la tâche dans le système informatique actuel. Les activités, accompagnées d'un guidage clair et concis, ont débouché sur un parcours navigationnel fluide, un travail linguistique aisé et de meilleurs résultats, alors que les consignes ambiguës ou transmises dans une langue non comprise par les étudiants, ont conduit à un mauvais score ou un blocage. Notons également que les aides constituent un facteur rassurant et contribuent, selon le besoin, à la résolution des problèmes de nature technique ou linguistique. En ce qui concerne la gestion des erreurs, nous en avons observé de deux types : correction immédiate tantôt avec un nombre limité de réponses, tantôt avec une liberté d'essais ; correction finale suivie souvent d'une possibilité d'améliorer le score ou d'afficher toutes les réponses exactes. Nous sommes contre le feedback immédiat, seulement quand il s'agit d'un exercice textuel

(contextualisé) ou des séquences dialogales parce que cette intervention itérative fait perdre le fil cohérent du texte ou du dialogue, par contre la limitation du nombre de réponses nous apparait positive, en ce sens qu'elle suscite plus d'attention et de réflexions chez l'utilisateur.

▪ Chaque format de grammaire possède des spécificités qui le distinguent des autres : le PG que nous pouvons comparer à la porte principale d'un appartement (grammaire) qui amène les habitants (utilisateurs : apprenant/enseignant) vers les autres « pièces » qui sont le SG, la PWP et la FG, intégrés dans un site/page largement utilisable même pour un public non spécialisé. Le SG, s'adressant aussi à un large public, présente quasiment l'ensemble de la grammaire d'enseignement. La PWG constitue, (pour un public prédéterminé) l'accompagnement ou l'appui d'un manuel électronique « Tour du monde », qui appartient, à son tour, au site pédagogique du FLE « FLENET ». Enfin la FG n'a mis l'accent, d'après son objectif, que sur un élément grammatical particulier, celui des « articles ». Tous ces formats s'inscrivent dans des approches didactiques différenciées que nous choisissons de classer dans un ordre croissant selon leur présence (actionnelle, communicative et traditionnelle) :

- l'approche actionnelle se caractérise par l'interdisciplinarité et le fait d'utiliser tout ce qui peut aider à l'accomplissement des actions langagières (utilisation informatiques et linguistique) ;
- l'approche communicative se manifeste dans l'intégration des activités pratiques construites autours des séquences textuelles et conversationnelles (exemple. figure 82, PWG) ;
- l'approche traditionnelle est toujours et encore celle la plus dominante, même sur Internet (importance accordée aux parties du discours, à la morphologie et à l'orthographe à usage grammatical).

Ainsi les sites analysés sont marqués par une diversité pédagogique et méthodologique (plusieurs types d'activités théoriques et pratiques). Nous n'oublions pas non plus le mode de présentations de grammaire du FLE que nous mettons dans un ordre décroissant d'apparition en ligne : grammaire pédagogique, grammaire d'enseignement et grammaire d'apprentissage. Quand on parle d'un public prédéterminé, le premier et le troisième types de grammaire sont les plus intéressants pour rassurer, motiver et remédier aux erreurs grammaticales le plus souvent

commises sous l'influence de la langue maternelle. Puisque les apprenants arabophones ne sont pas le public cible des concepteurs, ils ont rencontré des difficultés de nature fonctionnelle et linguistique (surtout E2 et E3) à cause du guidage qui ne leur est pas adapté. Cependant nous pouvons dire que dans le nombre, ils sont su retirer profit de quelques exercices, et ils ont pu en rechercher d'autres quand les activités ne fonctionnaient pas à leur gré.

▪ Plus l'ergonomie du site est simple (SG et PWG), plus la recherche de l'étudiant est rapide et la navigation facile d'accès. Nous y ajoutons, pour achever la synthèse de cette analyse, le rôle que jouent à la fois les compétences linguistiques et les compétences informatiques pour la recherche de l'information grammaticale souhaitée sur Internet : les premières dans la compréhension des consignes et des informations que peuvent contenir une catégorie grammaticale proposée sur l'interface (cf. les actions de E2 sur le SG) ; les secondes (manifestées différemment dans le parcours navigationnel des trois étudiants) dans la rapidité de la recherche et la résolution d'éventuels problèmes fonctionnels.

Nous avons donc constaté des points forts, positifs pour l'apprentissage de la grammaire en ligne, mais aussi des points faibles provenant de la complexité de la structure ou du guidage technique et/ou pédagogique. Avec un travail méthodologique et pédagogique adapté au système informatique, nous estimons que les concepteurs-enseignants peuvent éviter les inconvénients observés lors d'un test d'utilisabilité tout en conservant les avantages d'utilisation en travail guidé ou autonome.

Nous tenterons, dans le bilan général de cette recherche, de relier les résultats que nous avons obtenus à nos hypothèses de départ et d'envisager, le cas échéant, des propositions technodidactiques.

BILAN DE LA RECHERCHE

1. Problématique et difficultés de la recherche

A partir de nos deux problématiques initiales, l'une sur l'importance de l'enseignement grammatical et l'autre sur le rôle et l'usage des TIC dans la didactique des langues étrangères, nous avons pu démontrer au cours de cette recherche, que la grammaire demeure utile sinon indispensable pour le public désireux de la maîtriser pour mieux acquérir une langue étrangère (cas des apprenants arabophones par rapport à la langue française), et que le réseau internet, seul, offre ce qu'apportent le livre, le magnétophone, la vidéo, le fax, le téléphone et le courrier. Conformément au postulat de départ, nous sommes parvenu au constat que le problème ne provient ni de l'introduction de la grammaire en tant que telle dans la didactique, mais de la manière dont elle est enseignée, ni de l'intégration d'Internet en tant qu'outil de médiation numérique, mais dans son emploi parfois inadapté au contenu qu'il présente. A partir de ce constat, nous avons réorienté nos interrogations vers les enjeux pédagogiques et méthodologiques de la présentation grammaticale et de l'utilisation informatique, autrement dit de la façon dont l'objet d'enseignement est présenté, dans quelle approche, et dans quel contexte d'usage des technologies informatiques.

Ainsi, pour reprendre le titre de notre thèse « *l'articulation des TICE dans l'apprentissage des langues étrangères : enseignement de la grammaire aux apprenants arabophones* », nous avons démontré que l'évolution informatique n'allait et ne va pas encore de pair avec la conception théorique. En ce qui concerne la première partie de cet intitulé, un nombre croissant de didacticiens (plutôt aux Etats-Unis et au Canada qu'en France) ont entamé des analyses et des recherches scientifiques sur l'intégration évolutive des TICE pour évaluer l'utilité et l'efficacité de ces outils dans leur domaine. L'articulation du contenu linguistique ou culturel avec les potentialités technologiques constituait le but de leur travail, renforçant par la-même, l'importance du rôle actuel des TIC et donc de cette thématique dans le secteur éducatif.

En revanche, pour la deuxième partie qui concernait l'enseignement de la grammaire aux apprenants arabophones, les études scientifiques, à de très rares exceptions, n'ont pas accompagné le développement fulgurant d'Internet, pour le recensement et l'analyse de l'évolution des SG disponibles en ligne ; il n'y a encore

que très peu d'évaluation de la qualité pédago-technologique de ces sites. De plus, quand on précise le public-cible, on ne peut que mesurer la pauvreté de ce champ de recherches, surtout quand il s'agit d'apprenants arabophones.

Intéressé au premier chef par cette question, nous avons orienté notre recherche en ce sens dans la mesure où les « techno » didacticiens semblent encore en retard par rapport aux avancées des informaticiens, et encore peu intéressés par le public-cible des arabophones. Ce « retard » nous a amené à entreprendre un parcours hérissé de difficultés.

Nous avons en effet rencontré deux types de difficultés : problèmes faciles à régler et maîtrisables et problèmes insolubles. Les premiers provenaient à la fois du manque d'études théoriques et aussi de notre méconnaissance en informatique : nous avons eu du mal à trouver dans les bibliothèques universitaires des ouvrages théoriques et à obtenir de la documentation spécialisée sur les bases de données sur Internet. Pour affronter cette difficulté, nous nous sommes « jeté à l'eau » pour nous familiariser avec le réseau internet et maîtriser des savoir-faire, acquérir des compétences informatiques d'utilisation et de recherche pour nous permettre donc de mener à bien ce travail de thèse. Le deuxième type de problème devant lequel nous sommes trouvé à la fois incompétent et découragé, fut la disparition de sites ou d'ouvrages électroniques, et « la mise à jour d'un site », alors même que nous en achevions l'analyse ! L'actualisation des sites pédagogiques est recommandée pour veiller à leur maintien et en corriger les problèmes fonctionnels ou linguistiques. La mise à jour dont nous parlons concerne un cas spécifique dans le SG analysé dans notre corpus : après avoir établi la partie analytique surtout pour la page d'accueil et l'ergonomie du site, dans laquelle nous avions critiqué la mise en place et la fonctionnalité de quelques rubriques et boutons, ceux-ci ont été modifiés lors d'une actualisation (cf. figure 100). Certes cette modification nous a contraint à en refaire l'analyse, mais elle a confirmé notre point du vue sur la nécessité d'actualiser régulièrement les sites, car la faiblesse que nous avions indiquée a été corrigée, et la structure assez complexe de la page d'accueil en a été simplifiée.



Figure 100 : la page d'accueil de du site « Grammaire Interactive » avant et près la mise à jour.

2. Résultats et hypothèses de départ

Par rapport à nos hypothèses de départ, nous avons pu constater que l'enseignement technologisé de la grammaire aide, surtout pour un public motivé, à limiter l'influence de la langue maternelle et renforce donc l'acquisition de la langue étrangère. Nous nous sommes appuyé sur une libre démarche de travail, la motivation, la quantité et la diversité des activités proposées. Nombreux sont les exercices en ligne qui peuvent, au moyen d'un feedback, attirer l'attention de l'apprenant sur ses productions erronées et l'aider à modifier les connaissances grammaticales qu'il a intériorisées. Le système autocorrectif lui permet ainsi de s'auto-évaluer et de « *juger lui-même de la qualité de son travail* » (Minder, 2007), cette auto-évaluation, quel qu'en soit le score, sera mieux reçue qu'un jugement qui lui serait adressé par quelqu'un d'autre.

Pour arriver à valoriser cet enseignement, il faut que la grammaire soit intégrée dans une approche communicative, présentée comme moyen d'apprentissage, et qu'elle aide à la réalisation d'actions langagières et sociales. A cet égard, nous avons rapporté au début de ce travail (premier chapitre) non seulement la perspective actionnelle préconisant le recours à toutes les compétences que l'apprenant possède (compétences générales individuelles : savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre ;

compétences communicative et linguistiques), mais aussi leur rôle positif dans l'acquisition des compétences grammaticales et la nécessité qu'elles puissent se manifester dans la tâche grammaticale à réaliser. C'est ainsi que l'ensemble de ce processus contribue à l'acquisition d'une langue étrangère. Par ailleurs la subordination ou la complémentarité entre la compétence communicative et linguistique n'est pas clairement identifiée (Coste : 1975, 1978, Hymes : 1984, Widdowson : 1996), mais il y a au moins un consensus sur l'aspect social de la communication et sur la conjugaison harmonieuse des deux facteurs. Dans notre réflexion, la dimension actionnelle revêt un caractère social capital pour l'enseignement/apprentissage des langues. Pour cela, l'utilisateur-apprenant est invité à développer non seulement la connaissance des règles grammaticales ou communicatives, mais aussi une réelle capacité à les utiliser couramment dans ce cadre interactionnel. Or l'utilisation des savoirs et compétences acquis ou en cours d'acquisition nécessite la fréquentation d'interlocuteurs natifs, idéalement réalisable en voyageant ou séjournant dans le pays de la langue cible. Ce voyage n'est possible que pour un nombre très restreint d'apprenants étrangers. Il est rendu encore plus difficile pour les Yéménites, à cause de la situation économique et politique du pays. Dans un tel contexte, Internet constitue à l'évidence le média idéal permettant un voyage virtuel d'apprentissage du FLE, grâce à son système multimodal et aux outils de communication qui permettent aux étudiants d'entrer en interaction avec leurs enseignants et avec le monde de la francophonie tout en restant chez eux.

En revanche, nous avons remarqué que l'intégration des moyens de contact et/ou la création d'un forum de discussion, qui permettrait un échange ouvert, dans lequel les éléments grammaticaux appris peuvent se réinvestir dans une situation communicative, était quasiment inexistante sur les formats de SG.

Au chapitre deux, nous avons abordé la diversité des méthodes pédagogique et méthodologique dans la présentation grammaticale en ligne : tantôt grammaire explicitée, tantôt grammaire implicite et parfois le recours aux deux présentations, ce qui aide chacun à apprendre à son rythme et à sa convenance. Certes la diversification des approches est une pratique pédagogique courante sur Internet, mais cette corrélation n'empêche pas d'accorder la priorité à la présentation implicite, pour susciter l'attention et l'observation de l'apprenant. Nous avons trouvé, mais rarement, des sites/pages qui proposaient des exercices de conceptualisation autocorrectifs avec

un guidage très clair, dont les aides offertes dispensent une explication grammaticale qui n'est sollicitée seulement que par l'apprenant en difficulté ou celui qui souhaite commencer par ce stade explicatif (cf. figure 46). C'est dans ce cadre que l'apprentissage/enseignement s'inscrit dans une dimension communicative, en prenant compte les volontés et les stratégies différentes de chacun : le métalangage est pédagogiquement exclu, et ce n'est que par le moyen d'activités et d'exercices que l'étudiant s'efforce de systématiser l'usage d'une règle et d'y réfléchir pour créer des automatismes langagiers. Malheureusement, le plus souvent, la présence d'une pratique grammaticale à caractère communicatif demeure faible. Nous avons certes trouvé des sites pour anglophones américains qui adoptaient cette approche, mais la majorité d'entre eux s'appuient sur la langue anglaise pour servir de guidage pédagogique. Les étudiants arabophones yéménites ont fui, en usage réel, les sites de ce genre.

Et comme, il n'y avait pas de SG spécialement destiné pour le public arabophone, nous avons recherché sur la Toile les activités dont il pouvait tirer profit afin de remédier, avec un travail répété, aux difficultés mentionnées dans notre premier corpus. Nous aurions aimé trouver un site spécifique pour ces apprenants, permettant d'étudier en profondeur la remédiation d'interférences grammaticales. Même avec le deuxième corpus, nous n'avons trouvé aucun format de SG qui pouvait répondre totalement à leurs attentes, et proposer des solutions fiables à leurs difficultés. Nous avons alors été contraint d'effectuer une recherche avec une sélection rigoureuse et pertinente des sites, travail que doit assumer désormais l'enseignant, pour sélectionner ensuite les liens porteurs d'éléments de remédiation ciblée (cf. chapitre trois). Le PG nous a beaucoup aidé dans ce type de recherche.

Par ailleurs, la forte présence des grammaires pédagogiques, que nous avons remarquées sur l'ensemble des formats de site analysés, intéresse directement les utilisateurs à qui elles sont particulièrement dédiées : leurs besoins et leurs difficultés sont pris en compte lors de la mise en œuvre des outils numériques, alors que les autres, notamment les arabophones, ne bénéficient que de certaines tâches.

Si nous y ajoutons les problèmes du guidage et de l'expression orale et écrite que nous avons rencontrés lors de l'analyse des formats de SG, notre appréciation de l'importance du rôle que détient toujours l'enseignant dans cet

enseignement/apprentissage technologisé en sort renforcé. Selon les besoins, les difficultés en grammaire et le style d'apprentissages de ses étudiants, l'enseignant est censé rechercher, évaluer, sélectionner les activités en ligne, leur qualité et leurs objectifs avant de les présenter en cours. Au chapitre deux, nous avons abordé l'évolution de son rôle, pour répondre concrètement aux recommandations de l'approche communicative et actionnelle en vue du recentrage sur l'apprenant, et de l'adaptation à l'enseignement moderne. Internet a permis la concrétisation du propos de Galisson (1980) selon lequel l'enseignant n'enseigne plus, il fait apprendre, assiste l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances et l'aide toujours sans lui imposer jamais ni son savoir ni son pouvoir. Devenu désormais prescripteur, conseiller et organisateur, il a pour mission d'aider et d'orienter les apprenants jusqu' à ce que ces derniers soient capables de gérer indépendamment leur apprentissage. Ainsi le nombre croissant de grammaires en ligne exige une évaluation de la qualité de l'information par l'enseignant (chapitre quatre). Dans les analyses du corpus du chapitre cinq, nous avons constaté que l'apparition de certains problèmes de nature linguistique nécessitent son intervention et qu'avec le test d'utilisabilité, les étudiants-utilisateurs avaient, à un moment donné, besoin d'être guidés pour surmonter des difficultés de compréhension. Il en va de même pour l'apprenant, il doit comprendre et concevoir son nouveau rôle dans l'apprentissage moderne. Internet aide l'apprenant à évoluer vers ce que la perspective actionnelle lui demande d'être : acteur social, responsable et autonome.

Nous avons aussi pu constater que :

- le développement des compétences de compréhension écrite et orale était très bien assuré sur les sites (activités écrites et orales autocorrectives) ;
- le développement des compétences d'expression écrite et orale est possible (production ouverte, cf. figure 94) à condition qu'il ait un contact par messagerie ou sur une plateforme avec le tuteur-enseignant (travail et correction asynchrones, envoyés par courrier électronique) ;
- les informations textuelles, hypertextuelles, sonores et imagées sont déjà existantes sur la Toile pour un libre parcours d'apprentissage ;
- l'interactivité s'effectue par le moyen des sites et des exercices interactifs.

A la fin du premier chapitre, nous avons abordé la nécessité, pour les deux acteurs, d'acquérir des compétences informatiques de répondre aux exigences des potentialités technologiques. Plus l'utilisateur s'approprie et maîtrise l'outil informatique ou numérique, plus il profite des avantages de la technologie. Ceci nous ramène vers l'hypothèse concernant l'apport d'Internet dans l'acquisition des compétences grammaticales.

Au-delà de ce que nous venons de mentionner, le réseau s'est montré, tout au long de cette recherche, comme une gigantesque source d'informations grammaticales pour les utilisateurs enseignants et apprenants. Toutes les sortes de grammaire et leurs présentations pédagogiques sont disponibles. Un SG intégrant une présentation implicite ou explicite donne la possibilité, par des liens hypertextuels, de parcourir facilement l'ensemble de son contenu, mais aussi celui d'autres sites par l'insertion de liens externes. Le PG permet par exemple de naviguer librement dans des centaines de site/pages de grammaire dans leur dimension théorique ou pratique. La liberté du parcours de navigation et de travail est toujours un facteur pédagogique et stratégique essentiel pour permettre à chacun d'arriver directement à ses centres d'intérêts. Les étudiants-utilisateurs ont d'autant plus facilement travaillé qu'ils ont pu éviter les exercices problématiques pour en rechercher d'autres. De plus, la présence des images fixes ou animées sur ces sites a encore renforcé leur compréhension de certains exercices. Le recours aux images occupe depuis longtemps une place importante en didactique des langues étrangères, les images animées placent les apprenants dans une meilleure situation de communication (Cuq : 2003). Ainsi les deux exercices audio et vidéo, repérés par E1, nous apparaissent intéressants et méritent vraiment d'être mis en valeur pour développer l'audition et donc la compréhension orale, pour susciter l'observation intelligente de l'apprenant, facteur d'apprentissage. Certes, lors d'un exercice, le chargement des données sonores s'est bloqué, mais cela provenait de l'ordinateur utilisé pour l'analyse. Quoi qu'il en soit, les problèmes de chargement, de blocage ou de débit finissent par se réguler progressivement par l'évolution technologique ou par l'actualisation des données. Le système interactif et répétitif d'Internet, stimulant et motivant l'auto-apprentissage grammatical, adoucit cognitivement la difficulté de cette matière, trop souvent assortie des commentaires sévères de l'enseignant « maître des savoirs » dans l'enseignement traditionnel. La

possibilité d'imprimer que proposent certains SG permet aux apprenants, n'ayant pas d'accès internet chez eux, de travailler hors connexion.

Malgré la croissance et l'enrichissement des SG, leur qualité informationnelle et ergonomique pose problème à cause de la libre diffusion sur le Web sans aucun contrôle scientifique. Cela met donc les utilisateurs, enseignants et apprenants, dans l'obligation d'évaluer eux-mêmes ces outils pédagogiques avant de les accepter ou de les intégrer dans leur processus d'enseignement et d'apprentissage grammatical. Ce constat nous amène à valider notre dernière hypothèse sur la nécessaire création d'un modèle - type d'évaluation mixte (heuristique et empirique) - pour en cerner tous les aspects linguistiques et techniques (Al Sabri, 2010). Au cours de notre analyse sur les différents formats de SG (PG, SG, PWG, et FG), nous nous observé beaucoup d'aspects positifs tels qu'énoncés précédemment, mais aussi des faiblesses ou insuffisances dont certaines peuvent être corrigées par les concepteurs-enseignants ou par l'évolution technologique.

Les problèmes que nous avons observés se focalisent d'une part sur l'identification, la présentation grammaticale et le guidage du site (ambiguïté sur les objectifs, les auteurs et le public-cible, manque de consignes, d'aides et d'activités de type communicatif, etc.), et d'autre part sur les performances des étudiants et leurs attentes vis-à-vis de fonctionnements des sites en accès libre. Pour la correction de ces fonctionnements qui gênent le déroulement de la consultation et donc l'efficacité et l'utilité de l'enseignement/apprentissage technologisé, nous tenterons d'apporter quelques propositions technodidactiques en tenant compte des résultats obtenus à partir du corpus.

3. Perspectives et propositions technodidactiques

Prenant en compte les résultats de l'analyse des formats de SG et du test d'utilisabilité, nous estimons que les problèmes auxquels nous souhaitons apporter une solution sont principalement : la conception pédagogique, ergonomique de ces outils et les performances de leurs utilisateurs. A cet égard, nos propositions techno-didactiques s'orientent vers deux perspectives :

- un projet numérique d'enseignement/apprentissage grammatical nécessite de recenser et déterminer en amont les besoins du public, puis de fixer les objectifs pour en concevoir et en tester l'ergonomie, et enfin de gérer le contenu qui doit s'articuler avec les potentialités technologiques (conception techno-pédagogique). La réalisation de ce projet exige d'entrée de jeu une étroite collaboration entre l'équipe scientifique et les informaticiens qui géreront l'application.

- la mise en œuvre pédagogique exige en pré-requis des compétences informatiques de base tant de la part des apprenants que des enseignants (formation des usagers à l'informatique).

3.1. Conception technopédagogique

A la suite de cette recherche et selon nos propres observations, le choix d'un format de SG dépend des objectifs et du public cible. Si on parle d'un public très large désireux d'apprendre la grammaire française sans que les concepteurs ne connaissent leurs attentes particulières, il s'agit plutôt de la mise en œuvre d'un SG, et de la PWG si le public est bien déterminé et qu'il relève d'un cursus universitaire. Le SG peut traiter de l'ensemble de la grammaire du FLE dans un scénario fermé et ouvert. Si nous souhaitons utiliser un manuel de français dans un cursus universitaire précis, c'est la PWG qui correspond le mieux à un scénario fermé par rapport aux leçons suivies en classe, mais également ouvert par l'intégration des liens externes correspondants. La PWG peut contenir des pages de FG en remédiation aux problèmes d'interférences grammaticales qui les concernent plus particulièrement, et une page portail pour renforcer leur compréhension de ces éléments par la diversité des liens de grammaire externes.

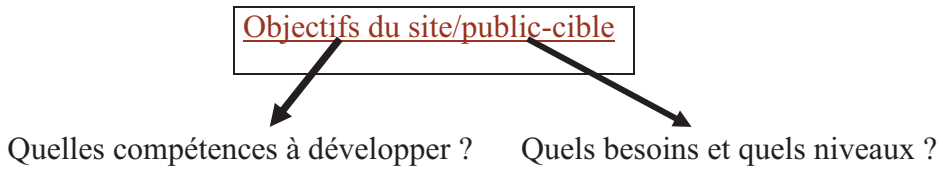
La mise en œuvre d'un bon site pédagogique nécessite de multiples compétences et habiletés que nous seul ne possédons pas, car cela implique le travail collaboratif d'une équipe composée de didacticiens, pédagogues, informaticiens et techniciens. C'est pourquoi, nous ne concevons pour l'instant qu'un modèle de SG à destination des arabophones, dans lequel nous recommandons, tout d'abord, de :

- ***déterminer explicitement les objectifs du projet et le public cible***

Avant de créer un SG, il est primordial de déterminer d'abord les besoins des futurs apprenants-utilisateurs, à partir desquels les concepteurs-enseignants fixeront les objectifs du projet à atteindre. Les besoins de notre public consistent à acquérir les éléments fondamentaux d'une grammaire du FLE, l'aidant à comprendre et à se faire comprendre autant à l'oral qu'à l'écrit, à savoir :

- *conjugaison*
- *pronoms*
- *déterminants*
- *prépositions*
- *temps à l'indicatif*
- *temps au subjonctif*
- *discours direct et indirec,. etc.*

Nous préconisons donc de mettre en relief, sur la page d'accueil, une case précisant les objectifs du site ainsi que le public-cible[150] :



De la précision de ces deux points (objectifs et besoins) dépend la réussite d'un projet pédagogique.

Quand les objectifs répondront aux besoins des utilisateurs, le projet sera jugé efficace et utile.

[150] Le titre du site peut aussi désigner le public : exemple « Grammaire du FLE pour arabophones » ou parfois le logo d'une Université.

Ensuite les apprenants sont invités à acquérir des savoirs et des savoir-faire (connaissances et compétences grammaticales) qu'ils utiliseront pour accomplir une tâche langagière et actionnelle. Avant d'être un moyen d'enseignement et d'apprentissage, Internet est un outil d'information et de communication qui met les apprenants-utilisateurs étrangers, quelle que soit la distance, en contact avec la société française et le monde francophone. Cette communication orale ou écrite, asynchrone ou quasi-synchrone nécessite la mobilisation des différentes compétences dont, obligatoirement celles de la grammaire et de l'informatique.

Les analyses d'interférences grammaticales et celles des tests d'utilisabilité de quatre formats de site ont permis de déterminer les principales attentes des arabophones qui concernet les notions suivantes :

- *Déterminants*
- *Prépositions*
- *Temps verbaux (concordance des temps)*

Nous proposons donc que ces notions soient prises comme objectifs spécifiques lors de la construction du site selon deux modalités : soit dans la liste des parties du discours, où elles seront particulièrement enrichies par des activités pratiques et ciblées, soit en les mettant dans des FG à part.

Puisque la langue maternelle est à l'origine des erreurs systématiques commises en langue étrangère par l'apprenant, il faut créer et structurer des exercices où se manifesteront clairement les problèmes d'interférence pour attirer son attention sur la différence entre sa grammaire intériorisée et celle à laquelle il confronte. C'est à ce moment-là que la nouvelle structure pourra s'installer correctement.

Et dans la partie pratique et interactive, nous suggérons d'introduire au moyen des séquences phrastiques, textuelles et/ou dialogales, avec des images et séquences vidéo, des éléments culturels du mode de vie des Français. Ainsi des exercices imprimables et téléchargeables sur une clé USB faciliteraient le travail des étudiants n'ayant pas de connexion.

▪ ***faciliter l'identification du site***

En bas de la page d'accueil, il faudra, pour la crédibilité du site, donner des informations sur l'auteur ou l'institution, ses missions, ses spécialités, les dates de création et de mises à jour, et indiquer un contact (mél ou téléphone, comme dans la PWG de Mme Perez).

Auteur(s)	Date de création	Mise à jour	Contact

▪ ***simplifier la structure de la page d'accueil***

Nous avons vu comment la simplicité de la structure et de l'interface (organisation et choix des boutons, des icones, des couleurs) facilite considérablement le parcours de navigation et la recherche d'information. Elle renforce l'aisance cognitive qui doit principalement se concentrer sur l'accomplissement des actions et de la tâche. Sur cette page d'entrée, la mise en évidence des aides à disposition de l'utilisateur est importante sur le plan pédagogique et psychologique. Koulayan et al (2003[151]) estiment que cela *« réside dans la possibilité, d'une part de diminuer la densité de l'information et, d'autre part de proposer une distinction entre informations principales, présentes sur l'écran, et informations secondaires, consultables seulement si nécessaire* ».

Parmi ces moyens d'aides à la grammaire, nous proposons des possibilités de conjugaison, de dictionnaire(s) électronique(s) et des forums de discussion pour échanger avec d'autres internautes et solliciter éventuellement une assistance humaine.

Conjugueur	Dictionnaire(s)	Forum de discussion

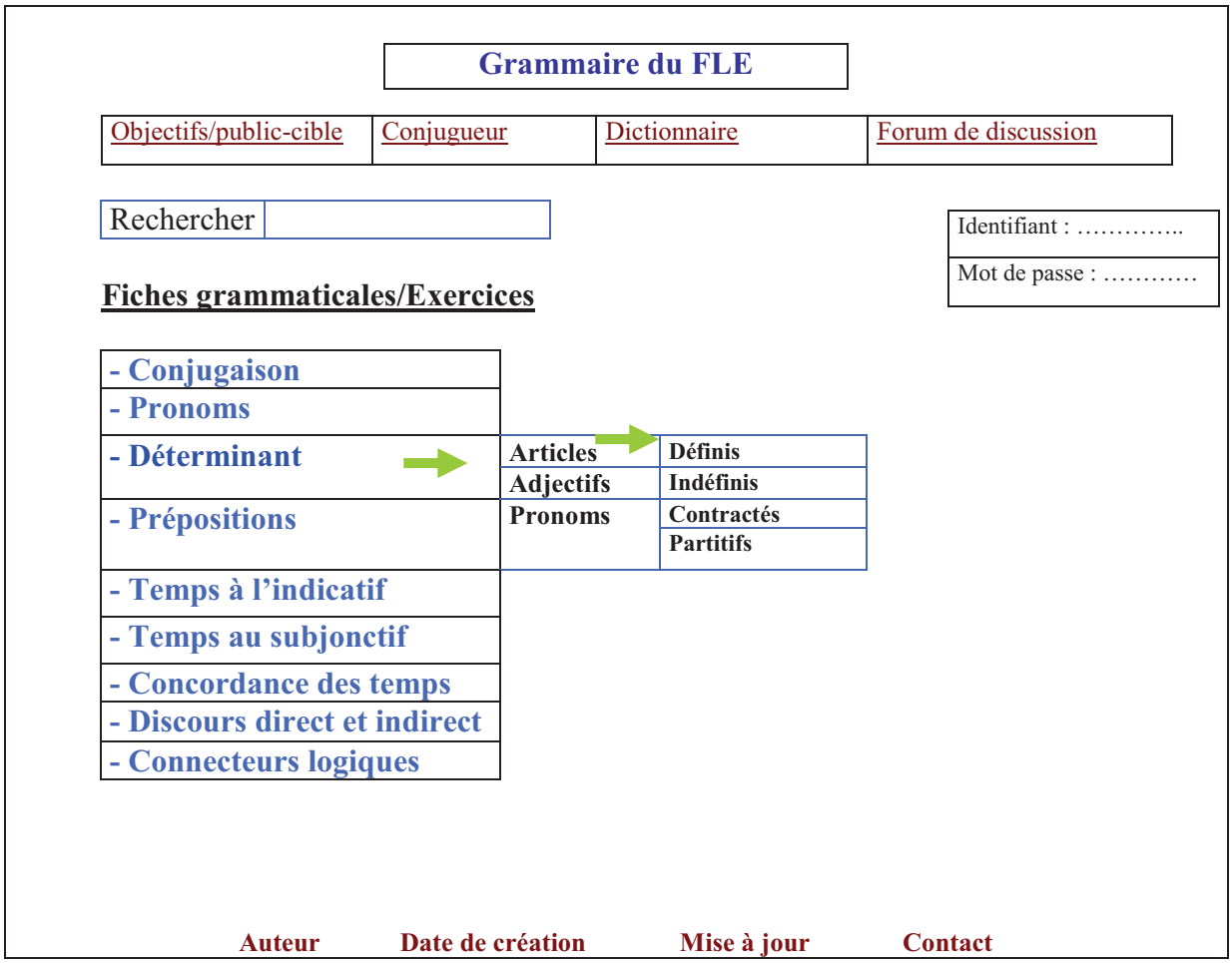
Ainsi le contenu doit être clairement exposé et répondre aux objectifs du site et aux besoins des usagers.

[151] http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num11/koulayan/alsic_n11-pra2.htm#Heading72, consulté en janvier 2010.

Puisque la surface d'une page écran ne peut contenir que les concepts directeurs afin d'éviter la surcharge de la page d'accueil, les éléments sous-jacents peuvent être directement sollicités ou recherchés à l'aide d'un outil de recherche interne :

Rechercher	

A partir de ces idées directrices, nous pouvons arriver à une structure simple que l'utilisateur visualise d'un coup d'œil, qui ressemble à la figure ci-dessous :



Nous avons ajouté les deux cases d'identification pour que les utilisateurs inscrits ou prédéterminés puissent avoir, au moyen de « portefeuilles de compétences numériques[152] », un échange avec l'enseignant leur permettant de développer leurs capacités d'expression écrite (Lapaire : 2009). Dans cette logique, l'apprenant sera encouragé à produire librement de l'écrit pour renforcer ses compétences de communication écrite.

▪ ***proposer aux apprenants un guidage et aide clairs et concis***

Ce point possède autant d'importance que les précédents car la bonne conception d'aides pédagogiques accessibles par le système interactif d'Internet conforte la conception de l'autonomie d'apprentissage, objectif fondamental de la didactique traditionnelle et contemporaine.

Avec la mise en ligne de l'exercice, il est pédagogiquement indispensable, pour guider les utilisateurs-apprenants, de veiller à mettre à leur disposition :

- Des boutons d'un clavier pour insérer les accents et les caractères spéciaux de la langue française, car ce qui est disponible sur le marché mondial, ce sont plutôt des produits anglais.
- Des consignes : générale pour l'activité et spécifique pour chaque exercice Maunoury : 2000).
- Aide qui les mène vers une page explicative en cas de besoin (définition, exemple et tableau si nécessaire).
- Trois boutons de validation, de révision et enfin de correction [valider] [réessayer] [corriger]
- La possibilité de retour rapide à la page d'accueil et/ou à celle d'exercices.

[152] On l'appelle aussi « portfolio grammatical », il s'agit d'un outil de conservation et de valorisation de travaux de l'apprenant : « Grammar podcasts and the grammar portfolio : designing new formats of instruction and developing simple research activities for EFL students in a multimedia learning environment », article, par Lapaire, mis en ligne le 06 décembre 2009 : http://alsic.revues.org/index1314.html#, consulté en janvier 2010.

3.2. Formation des usagers à l'informatique

De même que l'utilisation des TIC, notamment d'Internet, est devenue indispensable dans la vie sociale (correspondance, information, communication, etc.), elle est également incontournable dans l'enseignement et l'apprentissage. Nous estimons donc que la formation à l'informatique et à la recherche documentaire s'impose comme une impérieuse nécessité. Nous suggérons des formations universitaires « obligatoires[153] » destinées aux apprenants et aux enseignants pour faciliter l'accès au savoir et à la communication avec le monde intérieur et extérieur :

- L'Université doit introduire, pour ses étudiants, un enseignement sur les TIC dans laquelle ils apprendront non seulement à utiliser le matériel, les logiciels de base, traitement de texte, récupération de données textuelles et graphiques sous divers formats, mais aussi comment rechercher sur Internet, trier et évaluer les informations qu'ils souhaitent obtenir en fonction de leurs besoins (apprentissage autonome ou assisté en ligne). Pour le réaliser, nous proposons de faire en première année une formation hybride en présentiel et à distance à l'instar du C2i[154] (Certificat Informatique et internet) généralisé avec succès dans l'enseignement en France. En même temps les établissements doivent être dotés d'un réseau informatique puissant et moderne, et équipés de salles informatiques et d'espaces Wifi.
- En amont, l'Université doit inciter fortement les enseignants-chercheurs à se former, par l'établissement d'un plan de formation progressif mais complet, sur la base du volontariat, en prenant en compte l'âge, la disponibilité et la motivation de chacun. Nous pensons qu'un tel projet sera bien accueilli de leur part, étant donné l'intérêt et les différents avantages que ce transfert

[153] Depuis toujours tous les étudiants universitaires yéménites suivent obligatoirement en première année deux modules d'arabe (grammaire) et d'anglais, et encore en deuxième année pour les apprenants de la Faculté des langues. Depuis 2000, l'Université de Sanaa a imposé également un stage obligatoire de langue anglaise pour les enseignants. Nous pensons que la décision d'imposer également une formation à l'usage de l'informatique devient nécessaire : cette formation dynamiserait vraisemblablement l'apprentissage de l'arabe et de l'anglais.

[154] Ce projet a été créé par le ministère de l'Education nationale française pour que les étudiants puissent valider leur niveau de compétence dans la maîtrise des TIC au cours des études et dans la vie active (cf. *Réussissez le C2i*, sous la direction de J.-M. Monino, Lesage et de l'équipe Portices, 2005, Dunod, Paris). Certaines Universités l'ont inscrit en matière obligatoire, au 1er semestre de l'entrée à l'Université.

technologique apportera à leur domaine de compétences, à la transmission de ressources pédagogiques et l'accès à la recherche internationale.

Ce projet dont nous espérons qu'il sera validé par notre Université doit impérativement s'appuyer sur une solide équipe d'informaticiens qui, d'une part, apportera une aide logistique aux futurs concepteurs-enseignants pour l'élaboration de cours et de sites d'apprentissage , en assumant une mise à jour régulière. Cette équipe, d'autre part, sera responsable du réseau informatique général, de sa sécurité, et veillera au bon état et au renouvellement du parc informatique.

L'acceptation et la réalisation de ces propositions nous autoriseraient à entreprendre la mise en œuvre des sites de grammaire (SG) idéal que cette recherche nous a permis de mieux cerner, nous inscrivant ainsi dans le processus de création d'Universités numériques dans les pays arabes.

En effet, notre recherche, vraisemblablement en synergie avec d'autres travaux émergents, constituerait un appel au ministère de l'Education du Yémen, pour qu'il s'engage au plus tôt dans un enseignement adapté au monde actuel. Il ne suffit pas de décrire et d'invoquer la modernité et la place des TIC dans l'enseignement, il faut enfin les mettre en œuvre dans les Universités, aider les enseignants (formation et financement) à les utiliser, à produire et développer des projets numériques de qualité universitaire, pour répondre aux besoins et faire progresser les étudiants.

Nous espérons que cette recherche permettra de réaffirmer la nécessité d'introduire l'usage d'Internet dans l'apprentissage et l'enseignement de toutes les composantes de la langue et non pas seulement dans la grammaire. Nous souhaitons également qu'au cours des prochaines années, nous puissions développer nos compétences linguistiques d'enseignant, de pédagogue et de chercheur dans une Université modernisée dans un réseau collaboratif des équipes de recherches internationales, aussi bien françaises (puisqu'il s'agit de notre discipline) qu' arabes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABBOU A. (1980). « La didactique de III° génération : des hypothèses aux projets », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 37, pp. 13-19.

ABEILLE A. (2002). Une grammaire électronique du français, CNRS, Paris.

ALLOUCHE V. (1991). « Principes et présentation d'une grammaire du F.L.E. », *Travaux de Didactique du FLE*, n° 25, pp. 61-74.

ALLOUCHE V. (1993). « Approche théorique de la grammaire du F.L.E. », *Travaux de Didactique du FLE*, n° 30, pp. 5-15.

AL SABRI M. (2010). « L'évaluation d'un support numérique d'apprentissage grammatical », *spécial Numérique (s) : Défis, Enjeux et Perspectives*, Actes du VIe Colloques Praxiling Montpellier, 25 et 26 juin 2009, article publie sur ISDM n° 37 : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm37/NEDEP_ISDM_Al_Sabri.pdf.

AMADIEU F., BASTIEN C. & TRICOT A. (2008). « Les méthodes on-line 1 : analyse des parcours », in *Ergonomie des documents électroniques*, pp. 251-267, (dir.) Chevalier A. Tricot A. Presses Universitaires de France, Paris.

ARQUEMBOURG G. (1996). « Hypermédia et autonomie de l'enseignant, un exemple d'exploitation de document télévisé grand public.» *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français Langue Etrangère - Cahiers de la maison de la recherche.* Université Charles de Gaulle, Lille III, pp. 19-25.

ARMAND S-P. (1998). *Création de classes virtuelles, Intégration d'internet dans la classe pour l'enseignement et l'apprentissage à distance*, Vermette, Québec.

AUSTIN J-L. (1962). « How te do things with words », « *quand dire, c'est faire* », traduction de Lane Gilles, 1991, Ed du Seuil, Paris.

AVRAND-MARGO S. & MAGRET-CHELOT A. (2003). *Internet dans la classe*, Editions Belin.

BACHMANN C. et al. (1981). *Langage et communication sociale,* CREDIF/Hatier, Paris.

BALPE J-P. (1990). *Hyperdocuments Hypertextes Hypermédias*, Eyrolles, Paris.

BALPE J-P., LELU A. & SALEH I. (1995). *Hypertextes et hypermédias : réalisations, outils et méthodes*, Hermès, Paris.

BASTIEN J-M., LEULIER C. & SCAPIN D-L. (1998). *L'ergonomie des sites web*, publié en ligne : http://educmath.inrp.fr/Educmath/formations/proposition-de-formation/formations-educmath-2008-2009/Ressources/DocSupAtErgo-ergonomie_scapin-bastien.pdf, consulté en mai 2009.

BASTIEN C. & TRICOT A. (2008). « L'évaluation ergonomique des documents électroniques », in *Ergonomie des documents électroniques*, pp. 205-223, (dir.) Chevalier A., Tricot A., Presses Universitaires de France, Paris.

BEAUDOIN M. (1998). « De l'enseignement de la grammaire par Internet », *La revue canadienne des langues vivantes*, publié en ligne : http://utpjournals.metapress.com/content/18573566u1167652/fulltext.pdf, consulté en mai 2008.

BERDALE-MASUY F., BRIEL G. & PAIRON J. (2004). « Usage des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères », *Etudes de linguistique appliquée*, Avril- juin, 2004, n° 134, pp. 173-188.

BERTIN J-C. (2001). *Des outils pour les langues* : *multimédia et apprentissage* », Ellipses, Paris.

BESSE H. (1977). « Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 25, pp. 7-22.

BESSE H. (1980). « Enseigner la compétence de communication ? », *Le français dans le monde*, n° 153, pp. 41-47.

BESSE H. & REQUIER R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Didier, Paris

BIBEAU R. (2000). « Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage », *Portail NTIC*, *Promouvoir et soutenir l'intégration des TIC en enseignement*, janvier 2000 : http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html, consulté en mars 2008.

BOYER H. (1991). *Eléments de sociolinguistique* : *Langue, communication et société*, DUNOD, Paris.

BOYER H., BUTZBACH M. & PENDAX M. (1989). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.

BOURGUIGNON Ch. & CANDELIER M. (1988). « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère », *Les langues Modernes*, N° 82, pp. 19-34.

CAPRANI G. (2004). *Initiation à Internet*, Collection repère, ENI, France.

CASTELLAN Y. & ENGELHART D. (1975). *Initiation à la pédagogie moderne*, SEDES 3ème édition. Paris.

CATROUX M. (2006). « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? » *Communication donnée dans le cadre des Journée d'Etude de l'EA 2025*, 2-3 février, Bordeaux I.

CHARNET Ch. (2002). « Les scénarios pédagogiques : quand la didactique s'entend avec les NTIC », Colloque Initi@tives 2001 « Ethique et nouvelles technologies », l'appropriation des savoirs en question, *IXe Sommet de la Francophonie*, Beyrouth, AUF, Cédérom.

CHARNET Ch. (2004). « Du côté de l'enseignant : établissement d'un cadre dans une tâche médiée par ordinateur dans l'apprentissage du français langue étrangère », *Travaux de didactique du FLE*, 51, 91-113.

CHARNET Ch. (2005). «L'apprentissage des langues médié par Internet : une démarche active et située », Colloque international « *Contact des langues et des discours français sur objectifs spécifiques, culture, littérature* » organisé par l'Université d'Helwan (Egypte), 23-25 novembre 2004.

CHARNET Ch. (2006). *La soutenance à distance dans un mastère professionnel en ligne : Analyse ethnographique d'une pratique évaluative* : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm25/Charnet_TICE2006.pdf, consulté en février 2009.

CHARNET Ch. (2007). « Bonsoir, vous êtes occupée ? J'aurais une question par rapport au devoir 2 ». Analyse d'activité communicative en ligne : les échanges synchrones impromptus. Echanger Pour Apprendre en Ligne, *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble- juin 2007 : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/charnet.pdf, consulté en avril 2008.

CHERVEL A. (1973). *La grammaire traditionnelle et l'orthographe*, Vol. 20, N° 20, pp. 86-96 publié en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5657, consulté en juin 2009.

CHOMSKY N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil, Paris.

COÏANIZ A. (nd). *Grammaire, implicite et explicite dans l'enseignement du français langue étrangère*, article disponible en ligne : http://difleur.ifrance.com/cours/ma%EEtrise/grammaire%20implicite%20et%20explicite%20en%20fle.doc, consulté en juin 2008.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, «apprendre, enseigner, évaluer », Didier. http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf, consulté en février 2008.

CORD-MAUNOURY B. (1999). « Analyse du site *Lire-français »,* Revue *ALSIC* : http://alsic.revues.org, Vol. 2, numéro 2, décembre 1999, pp. 49-61, article en ligne : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num4/cord/alsic_n04-log2.htm, consulté en novembre 2009.

CORD-MAUNOURY B. (2000). « Analyse du site *Polar FLE »*, Revue *ALSIC* : http://alsic.revues.org, Vol. 3, numéro 2, décembre 2000, pp 239-254, article en ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm, consulté en novembre 2009.

CORDER S-P. (1967 & 1980). "The significance of learner's errors", *IRAL*, n° 5. (Traduction Hurrydeo B : "Que signifient les erreurs des apprenants?", Langages, n°57, pp. 37-51, publié en ligne : http://www.fl.ul.pt/unil/pol4/pol4_txt3.pdf, consulté en octobre 2009.

. CUQ J-P. & GRUCA I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

CUQ J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris.

CUQ J-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, S.E.J.E.R, Paris.

COSTE D. (1975). « La méthodologie de l'enseignement de la langue maternelle, état de la question », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 18, 5-21.

COSTE D. & GALISSON R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

DENIS B. & VANDEPUT E. (2006). « Le scénario pédagogique : outil d'expression des compétences TOP des enseignants », *Actes de colloques,* article publié sur : http://www.inrp.fr/archives/colloques/scenario2006/actes/denis_vandeput.pdf, consulté en mars 2008.

DE NUCHÈZE V. (2004). « La Rencontre interculturelle, impasses, sentiers et chemins de travers », *Lidil*, 29, article mis en ligne le 21 mars 2008 sur : http://lidil.revues.org/index1243.html, consulté en décembre 2009.

DEPOVER C., GIARDINA M. & MARTON P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia*, *Analyse et conception*, L'Harmatton, Paris.

DE SALINS G-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du fle*, Hatier-Didier, Paris

DE SALINS G-D. & DUPRE LA TOUR S. (1985). *Nouveaux exercices de grammaire*, Hatier-Didier, Paris, 1985, et *Exercices de grammaire : perfectionnement*, idem, 1988.

DINET J. & TRICOT A. (2008). « Recherche d'information dans les documents électroniques », in *Ergonomie des documents électroniques*, (dir.) Chevalier A., Tricot A., Presses Universitaires de France, Paris.

DIRVEN R. (1990). "Pedagogical grammar", *Language Teaching*, janvier, pp. 1-10.

DESMET P., MELIS L., VLEMINCKX G. & STURBEAUX Y. (2001). « Un environnement puissant pour l'apprentissage de la grammaire du FLE : le projet ALFAGRAM », pp. 86-100, Département de linguistique, Blijd Inkomstraat, Leuven, *Actes de colloques : Usages des nouvelles technologies et Enseignement des Langues Etrangères*, UNTELE, octobre 2001, article en ligne : http://www.utc.fr/~untele/volume1.pdf, consulté en mai 2008.

DUBOIS J. & LAGANE R. (1993). La nouvelle grammaire du français, Larousse, Paris.

GALISSON R. (1980). *D'hier et Aujourd'hui la Didactique des Langues Etrangères : Du Structuralisme au Fonctionnalisme*, Clé International, Paris.

GERMAIN C. & SEGUIN H. (1998). *Le point sur la grammaire*, CLE Internationnal, Paris, 1ère édition (1995), Les éditions CEC, Québec.

GOFFMAN E. (1981 & 1987). *Façon de parler*, Minuit, Paris.

GOUPILLE P-A. (2001). *Les outils informatiques de l'étudiant, 1er et 2e cycles*, Word, Excel, Access, PowerPoint, Internet Explorer, Dunod, Paris.

GREGOIRE M ET al. (1995), Grammaire progressive du français : avec 500 exercices, CLE international, Paris.

GÛLMEZ G. (1983). *Introduction à la Didactique du FLE*, Eskişehir, Anadolu, Ûniversitesi Yayainlari.

HALL C. (1998). "Overcoming the Grammar Deficit: The Role of Information Technology" in *Teaching German Grammar to Undergraduates*, the canadian modern language review, october 1998, pp. 41-60.

HOLEC H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues*, Didier-Hatier, Paris.

HOLEC H. (1995). « Apprentissage autodirigé », *Le français dans le monde*, n° 277.

HOUSSAYE J., HAMELINE D., SOËTARD M. & FABRE M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues, Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF éditeur, Paris.

HYMES D. (1984 & 1991). *Vers la compétence de la communication*, Hatier, Credif, Paris.

JACQUINOT G. (1997). Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans au savoir ? *Apprendre avec le multimédia- Où en est-on* ?, Retz pédagogie, Paris.

KARTAL E. (2004). « La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français langue étrangère », *thèse de doctorat*, Université de Hacettepe, Institut des sciences sociales pour la Section du français du Département de l'Enseignement des langues Etrangères, Ankara.

KLEIN W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris.

KOUASSI N. (2006). « Contribution à la rénovation de la pédagogie de la grammaire en didactique du français langue étrangère », *Thèse de doctorat*, Université Paul Valéry, Montpellier III.

KOULAYAN N., DETEY S. & SAGAZ M. (2003). « Les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langues étrangères? » Enquête préliminaire en France, en Angleterre et au Japon, Vol. 6, N° 2, décembre 2003, pp. 101–115, Revue *ALSIC* : http://alsic.u-strasbg.fr, http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num11/koulayan/alsic_n11-pra2.htm#Heading72, consulté en janvier 2010.

LADO R. (1957), Linguistics across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press.

LAMY A, (1981). *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*, BELC, Sèvres, Paris.

LANGACKER R-W. (1987). "Foundations of Cognitive Grammar"Vol.1: *Theorectical Prerequisites*, Stanford University Press.

LAPAIRE J-R. (2009). « De la grammaire anglaise baladodiffusée au portfolio grammatical électronique : vers de nouvelles pratiques adaptées à l'ère du numérique », Vol.12, Revue *ALSIC*, article mis en ligne le 06 décembre 2009, pp. 56-71 : http://alsic.revues.org/index1314.html#, consulté en janvier 2010.

LARRUYM-M. (2003). *L'interprétation de l'erreur, didactique des langues étrangères*, CLE International.

LEBRUN M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck, Bruxelles. 1ère édition 2002.

LE GOFFIC P. (1993). *Grammaire de la phrase française*, Hachette Livre, Paris.

MANGENOT F. (1998a). « Réseau internet et apprentissage du français », *Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de linguistique appliquée*, avril-juin 1998, n° 110, pp. 205-213.

MANGENOT F. (1998b). « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », Vol. 1, numéro 2, décembre, pp. 133–146, Revue *ALSIC* : http://alsic.u-strasbg.fr, consulté mai 2008.

MARCHAND L. & LOISIER J. (2005). *Pratiques d'apprentissage en ligne*, Chenelière, Montréal (Québec).

METHOUDI C. & YAICHE A. (1997). « Travailler avec méthode : l'aide méthodologique », Hachette Education, collection : *L'école au quotidien*, pp 19-40.

MINDER M. (2007). *Didactique fonctionnelle : Objectif, stratégie, évaluation, le cognitivisme opérant*, De Boeck, Bruxelles.

NIELSEN J. (2005). *Ten Usability Heuristics*, publié sur http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html, consulté en avril 2009.

NIELSEN J. & LORANGER H. (2007). « Site Web : priorité à la simplicité », Campus Press, Paris. Titre original : *prioritizing Web Usability*, Nielsen Norman Group, 2006, traduction : Nathalie Le Guillou de Penanros.

MOIRAND S. (1990a). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris

MOIRAND S. (1990b). *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris.

MONIQUE L. (1990). *Des machines et des hommes*, « Savoir et Formation », Éditions Universitaires. Collection, Paris.

MORANDI F. & LA CORDERIE R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie, classement thématique*, Nathan.

PAQUELIN D. (2002). « Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. A la recherche de l'intentionnalité partagée ». Vol. 5 Numéro 1, mars 2002, pp3- 32, Revue *ALSIC* : http://alsic.u-strasbg.fr, (http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/paquelin/alsic_n08-rec1.pdf, consulté en mars 2008.

PARPETTE Ch. (2001). « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : Intérêt et limites de la combinaison », *Les Cahiers de l'APLIUT, Grammaire et langue de spécialité*, Vol 20, n° 4, 8-17 : http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-196.pdf, Consulté en février 2008.

PENTANX M. (1995). « Enseignement communicatif et réflexion sur la langue : quelle complémentarité en contexte scolaire ? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 100, octobre-décembre, 117-127.

PORCHER L. (1986). *La civilisation, Collection Didactique des langues Etrangères*, Clé International.

PORQUIER R. (1974). « Analyse d'erreurs en français langue étrangère, Etudes sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones », *thèse de doctorat*, Université de Paris VIII-Vincennes.

PORQUIER R. (1977). « L'analyse des erreurs. Problèmes et Perspectives », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 25. 23-43.

PORQUIER R. (2007). « Approche pratique de la grammaire, Grammaire ordinaire, source d'activités… », *le français dans le monde*, N° 354, Novembre-Décembre 2007, pp. 27- 29.

PRUVOST J. (2000). *Dictionnaires et nouvelles technologies*, Presses universitaires de France, Paris.

REMON J. (1999). « Intégrer Internet dans un enseignement de langue : une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage d'aspects pragmatiques en français langue étrangère », *thèse en sciences et techniques du langage*, Université de Nice, 20 janvier 1999. Thèse en ligne : http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%202/the0007_remon_j/remon.pdf, consulté en avril 2008.

PERRAULT M. (2006). « Analyse du discours métalinguistique des enseignants de français comme révélateur de leur conceptualisation des notions linguistiques enseignées », *mémoire* présenté à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de M.A. *en linguistique, département de linguistique et de traduction* : faculté des arts et des sciences, mémoire publié en ligne : http://www.olst.umontreal.ca/pdf/PerraultMA2006.pdf, consulté en mai 2008.

PUREN C. & SANCHEZ F. (2001). « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet) », *CAIRN* n°122, article disponible en ligne : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_122&ID_ARTICLE=ELA_122_0211, consulté en juin 2008.

REMON J. (1999). « Intégrer Internet dans un enseignement de langue : une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage d'aspects pragmatiques en français langue étrangère », *thèse en sciences et techniques du langage*, Université de Nice, 20 janvier 1999. Thèse en ligne : http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%202/the0007_remon_j/remon.pdf, consulté en avril 2008.

REY-DEBOVE J. (1997). *Le métalangage, Etude linguistique du discours sur le langage*, Armand Colin/ Masson, Paris.

RIVENC-CHICLET M. (1983). « Approche communicative : effets pervers, paradoxes et contradictions ». *Travaux de didactique du F.L.E*, n° 9, pp. 11-39.

ROULET E. (1983). « Langue maternelle et langues étrangères : vers une pédagogie globale », *Le français dans le monde*, 177, pp. 23-26.

RUGIA S. (2000). « La Dictée Interactive », Vol. 3, Numéro 1, juin 2000, pp 99-108, Revue *ALSIC* : http://alsic.u-strasbg.fr, (http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/ruggia/alsic_n05-pra1.pdf, consulté en mars 2008.

SALINS G-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Didier, Paris.

SALINS G-D. (1996). « La communication et ses rituels », in *sociolinguistique : territoire et objets*, (dir) Boyer, Lausanne, Paris

SALINS G-D. (2005). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier, Paris.

SALINS G-D. (1995), « Le rôle de l'ethnographie de la communication », in : *Méthodes et méthodologies, Le français dans le monde,* p 183, recherches et applications, Paris.

SANTACROCE M. (1999), *La grammaire générative et transformationnelle*, publié sur : http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0189_santacroce_m/gramm_generative.pdf.

SCHIFFLER L. (1980). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Hatier/Didier, Paris.

SLOÏM E et GAREAU E. (2004). « Comment l'utilisateur perçoit la qualité web », Article en ligne sur *Usabilis* (site qui s'intéresse à l'ergonomie informatique et au design d'interface : http://www.usabilis.com/articles/2004/qualite-utilisateur.htm, consulté en mars 2009.

SPRENGER R. (2002). *Internet et les classes de langues*, OPHRYS, Paris.

TOMASSONE R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave Edition, Paris.

TOME M. (1999a). *Classification des ressources Internet en relation avec le Français langue étrangère* : http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/classification.htm#classhot, consulté en octobre 2008.

TOME M. (1999b). « Français langue étrangère et Internent : 1 : L'information : Internet ou la bibliothèque universelle », Revue *THOT*, 23 novembre 1999 : http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2248, consulté en avril 2008.

TOME M. (1999c). « Français langue étrangère et Internet : 2 : La communication », Revue *THOT*, 30 novembre 1999 : http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2448, consulté en avril 2008.

TOME M. (1999d). « Français langue étrangère et Internet : 3 : La recherche », Revue *THOT*, 7 décembre 1999, http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2597, consulté en avril 2008.

TOME M. (2000). « Les ressources Internet pour l'apprentissage du français langue étrangère : 1 : L'information (1) : *Sites pédagogiques et annuaires* », Revue *THOT*, 15 novembre 2000, http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/actividades2.htm#information 2000, consulté en avril 2008.

TOME M. (2001). « Les ressources en FLE : La communication (II) : Activités pédagogiques en communication », Revue *THOT*, 28 novembre 2001 : http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=16394, consulté en avril 2008.

TOME M. (2003). « Ressources Internet pour la phonétique du français langue étrangère (FLE) », Revue *THOT*, 2 décembre 2003 : http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=19738, consulté en novembre 2008.

WAGNER R-L. & PINCHON J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*, Librairie Hachette, Paris.

WIDDOWSON H-G. (1996). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Didier, Paris.

VIGNER G. (nd). *La maîtrise de la langue dans les apprentissages du français, langue seconde,* article en ligne : http://www.ac-creteil.fr/casnav/univautomne/confgv.pdf, consulté en juin 2008.

VIGNER G. (2004). *La grammaire en FLE*, Hachette, Paris.

VIVES R. (1989). « D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, Février-mars, pp. 92-102.

ZEILINGER-TRIER M. (2001). « Analyse de Apprendre une langue dans un environnement multimédia », Vol. 4, N° 1, juin 2001, pp. 47-56, Revue *ALSIC* : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num7/zeilinge/alsic_n07-liv1.htm, consulté en juin 2008.

SITES ET REVUES ÉLECTRONIQUES SPECIALISÉS EN FLE

- *Le Point du FLE* : http://www.lepointdufle.net/
- *Franc-Parler* (La communauté mondiale des professeurs de français) : http://www.francparler.org/
- *Bonjour de France*, magazine pour pratiquer le français et dialoguer sur Internet : http://www.bonjourdefrance.com/
- *Les Pages du FLE* : http://www.xtec.es/~sgirona/index.htm
- *FLENET*, Français langue étrangère et Internet : http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/
- *Canal Rêve, Apprendre le français* ! : http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/
- Ressources didactiques sur Internet : http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recursosfrances.htm
- ClicNet: Français langue étrangère et langue seconde : http://clicnet.swarthmore.edu/fle.html
- TV5MONDE, Apprendre le français avec TV5monde : http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php
- *FLE.fr :* http://www.fle.fr/
- *Le weboscope*, ressources en didactique du FLE : http://www.arts.kuleuven.be/weboscope/
- CNDP, Outils et méthodes pédagogiques FLE : http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/vei/acc_scol/outils//outils_3.htm
- Ressources Internet francophones : http://www.lehman.edu/deanhum/langlit/french/
- *Ortholud.com*, Apprendre le français en s'amusant : http://www.ortholud.com/
- *Oasisfle*, site algérien pour l'enseignement/apprentissage du fle : http://www.oasisfle.com/index.htm
- *METHODOLOGIS*, Le portail des sites pour les étudiants et les professeurs de Français Langue Etrangère : http://pagesperso-orange.fr/methodologis/
- *Edufle* : http://www.edufle.net/rubrique31.html

- *Espaces pédagogique FLE* : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/index.html
- *Souffle, apprendre le français* : http://www.souffle.asso.fr/fr/index.html
- *Moofrançais* : http://www.umsl.edu/~moosproj/moofrancais.html
- *Radio France* : http://www.radiofrance.fr
- *ALSIC* : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication : http://alsic.u-strasbg.fr/ ou http://alsic.org
- *STICEF :* Sciences et technologies de l'information et de la Communication pour l'Education et la Formation : http://sticef.univ-lemans.fr/
- *AEM* : Autoformation et MultiMedia : http://didatic.net/article.php3?id_article=49
- *THOT*: http://thot.cursus.edu/

INDEXES DES FIGURES ET DES TABLEAUX

1. Indexe des figures

Figure 1: thèmes différents sur la civilisation française (copie écran, novembre 2007). 35
Figure 2: composantes de la compétence communicative langagière. 36
Figure 3: arabophones intéressés par la recherche d'un partenaire en vue de discussion (copie écran, janvier 2008). 50
Figure 4: plusieurs thèmes visant l'acquisition des compétences lexicales (copie écran, février 2008).....60
Figure 5: vocabulaire hors contexte sur le corps (copie écran, février 2008). 61
Figure 6: éléments lexicaux contextualisés (copie écran, février 2008). 61
Figure 7: document authentique (copie écran, février 2008). 62
Figure 8: six dictionnaires électroniques en ligne (copie écran, mars 2008). 64
Figure 9: synonymes du mot « logique » (copie écran, mars 2008). 65
Figure 10 : dictionnaire encyclopédique en ligne (copie écran, mars 2008). 65
Figure 11: dictionnaires bilingues (copie écran, mars 2008). 66
Figure 12: définition de la « phonétique » et de la « phonologie » (copie écran, mai 2008). 68
Figure 13: les voyelles en français (copie écran, mai 2008). 68
Figure 14 : exercices de discrimination phonétiques (copie écran, mai 2008). 69
Figure 15: plusieurs étapes de l'exercice de discrimination entre le /p/ et le /b/ (copie écran, mai 2008).....71
Figure 16: correcteur orthographique (copie écran, mai 2008). 74
Figure 17: 16 thèmes sur l'orthographe (copie écran, juin 2008). 75
Figure 18 : exercice sur l'orthographe grammaticale (copie écran, juin 2008). 76
Figure 19: exercice à trous (copie écran, juin 2008). 77
Figure 20: type de grammaire en ligne (effectuée en juin 2008). 79
Figure 21: hyperliens explicatifs (copie écran, juin 2008). 80
Figure 22: présentation différenciée de la grammaire en ligne. 82
Figure 23: récapitulatif et référentiel de compétences actionnelles. 85
Figure 24: module de formation aux TIC (copie écran, juin 2008). 88
Figure 25: téléchargement des livres en format pdf (copie écran, juillet 2008). 105
Figure 26: éléments grammaticaux à observer (copie écran, juillet 2008). 112
Figure 27: consigne informative (copie écran, août 2008). 116
Figure 28 : consigne informative (copie écran, août 2008). 122
Figure 29: site pour les enseignants : ressources pédagogiques et forum de discussion (copie écran, août 2008). 123
Figure 30: cadre pédagogique d'apprentissage dirigé. 125
Figure 31: cadre pédagogique d'apprentissage en semi-autonomie. 127
Figure 32: cadre pédagogique d'apprentissage vers une autonomie totale. 128
Figure 33: portail de grammaire (copie écran, septembre 2008). 140
Figure 34 : « La grammaire interactive » (copie écran, septembre 2008). 141
Figure 35: la place de la page de grammaire sur le site « Le point du FLE » (copie écran, septembre 2008). 143

Figure 36: exemple d'une fiche grammaticale relative au texte abordé dans le site : http://flenet.rediris.es/cours/ctdm.html. 144
Figure 37: aide-mémoire en format pdf proposé sur : 145
Figure 38: schéma des trois types de grammaire du FLE et de leur interrelation. 146
Figure 39: le recours à la langue maternelle comme façon d'explication (copie écran, septembre 2008). 148
Figure 40 : explication en anglais des articles (copie écran, septembre 2008). 149
Figure 41 : la présence des éléments métalinguistiques sur un manuel de grammaire en ligne (copie écran, septembre 2008). 154
Figure 42 : grammaire explicitée (éléments métalinguistiques), (copie écran, octobre 2008). 202
Figure 43 : liens externes proposant des textes théoriques et des exercices sur les articles (copie écran, octobre 2008). 203
Figure 44 : explications accompagnées des exemples (copie écran, octobre 2008). . 203
Figure 45 : déroulement d'un exercice sur les articles (copie écran, octobre 2008). 204
Figure 46 : tableau synthèse sur les articles (définis, indéfinis, contractés et partitifs) (copie écran, octobre 2008). 205
Figure 47 : consignes écrites en langue maternelle (anglais) (copie écran, octobre 2008). 206
Figure 48 : lien proposant, soit disant, des exercices sur les prépositions (copie écran, octobre 2008). 208
Figure 49 : explications accompagnées d'exemples (copie écran, novembre 2008). 209
Figure 50 : exercices divers et imprimables sur les prépositions (copie écran, novembre 2008). 210
Figure 51 : fiche grammaticale sur les prépositions (copie écran, novembre 2008). 211
Figure 52 : phrases sans ou avec la préposition « à » ou « de » (copie écran, novembre 2008). 212
Figure 53 : interfaces de Google en français et en arabe (copie écran, décembre 2008). 219
Figure 54 : la syntaxe des requêtes en recherche simple (copie écran, décembre 2008). 221
Figure 55 : l'opérateur « NOT » n'est opérationnel que sur Live Search (copie écran, janvier 2009). 223
Figure 56 : recherche au singulier d'un site du FLE sur Google (copie écran, janvier 2009). 228
Figure 57 : recherche au pluriel des sites du FLE sur Google (copie écran, janvier 2009). 229
Figure 58 : recherche des sites spécialisés en utilisant les guillemets (copie écran, janvier 2009). 230
Figure 59 : la partie haute de l'interface du site « Point du FLE » (copie écran, mars 2009). 232
Figure 60 : chercher une aide sur un forum à propos de la préposition « à », « de ». (copie écran, mars 2009). 235
Figure 61 : trois sections complémentaires à celle de la grammaire (copies-écran effectués en mai 2009). 251

2. Indexe des tableaux

Tableau 1: les composantes communicatives proposées par Moirand (Enseigner à communiquer en langue étrangère, 1990a). 45
Tableau 2: résumant les remarques de Boyer (Eléments de sociolinguistique, 1991). 45
Tableau 3: a) Utilisation d'un déterminant masculin à la place du féminin..... 162
Tableau 4 : b) Utilisation d'un déterminant féminin à la place du masculin. 163
Tableau 5 : a) Omission de préposition. 163
Tableau 6 : b) Substitution erronée de la préposition. 164
Tableau 7 : la nature des erreurs syntaxiques faites par des apprenants Yéménites. . 165
Tableau 8: Omission de préposition en français et non en arabe..... 178
Tableau 9: Substitution erronée de préposition 179
Tableau 10: les erreurs grammaticales commises par les apprenants enregistrés. 192
Tableau 11 : Certains liens de grammaire et d'exercices proposés par Franc-parler. 234
Tableau 12 : le degré de compétences évaluatives d'un site de grammaire chez l'enseignant et l'apprenant. 253
Tableau 13 : notre modèle d'analyse d'un SG. 258
Tableau 14 la complémentarité de la grammaire avec les thèmes du site « Tour du monde ». 310
Tableau 15 : le rôle du guidage pédagogique. 320

ANNEXE

ANNEXE

a) Extrait d'un site Internet destiné aux apprenants arabophones



Arabe	Français	Interférence de l'arabe	Equivalence du français
à	0 (1)	Il applaudit aux musiciens	Il applaudit les musiciens
0	0	Il prie à Dieu	Il prie Dieu
à	0	Viens au soir	Viens le soir
avec	à	Acheter avec un prix élevé	Acheter à un prix élevé
		Se réveiller dans une heure fixe	Se réveiller à une heure fixe
		Etre invité dans un anniversaire	Etre invité à un anniversaire
dans	de	Se mêler dans les affaires	Se mêler à des affaires
		Dans nos jours	De nos jours
de	à	Demander de Jad	Demander à Jad
		Acheter de 1'épicerie	Acheter à 1'épicerie
		Emprunter de Omar	Emprunter à Omar
		Préférer Soha de tous les autres	Préférer Soha à tous les autres
de	avec	Karim s'est fâché de Tarek	Karim s'est fâché avec Tarek
		Il se marie d'une française	Il se marie avec une française
de d'	au sujet	Se renseigner de Amina	Se renseigner au sujet d'Amina
de	après	On a demandé de vous	On a demandé après vous
de	par	Il sort de cette porte	Il sort par cette porte
		Il regarde de la fenêtre	Il regarde par la fenêtre
pour	0	Il nage pour 10 mn.	II nage 10 mn.
		Reste pour un 1/4 d'heure	Reste 1/4 d'heure
		Aller pour lui parler	Aller lui parler
		Il vient pour manger	II vient manger
pour	à	Ce livre est pour toi	Ce livre est à toi
sur	0	Attaquer sur quelqu'un	Attaquer quelqu'un
sur	à	Il s'assied sur cette table	Il s'assied à cette table
		Il ment sur ses parents	Il ment à ses parents
		Penser sur ses enfants	Penser à ses enfants

(1) 0 = pas de préposition.

Arabe	Français	Interférence de 1'arabe	Equivalence du français
sur	de	Inquiet sur sa santé	Inquiet de sa santé
		Parler sur le film	Parler du film
		Avoir pitié sur quelqu'un	Avoir pitié de quelqu'un
		Discuter sur la musique	Discuter de la musique
sur	pour	Avoir peur sur quelqu'un	Avoir peur pour quelqu'un

b) Transcription de l’enregistrement audiovisuel sur les interférences grammaticales

Z : La langue / c'est quelque chose qu'on acquiert par la société// c'est la communication humaine qui fait la langue/ c'est tout //
H : Tout le monde est d'accord //
Z : Moi / je suis tout à fait d'accord de ça // s'il y a quelqu'un qui a d'autres idées alors il propose hein // tu es d'accord toi pour ça ou non // oui il faut parler hein // la langue //
A : Oui //
Z : Est- ce que la langue toujours acquise par la société // comment / comment j'ai commencé à parler // c'est quoi la langue // c'est quoi la langue // oui c'est quoi la langue // moi je veux quelqu'un qui me répondre hein //
M : A ton avis / toi //
Z : Moi / j'ai déjà dit / moi / la langue c'est quelque chose que l'on acquiert par la société / par la société / pour communiquer les autres //
M : Vas-y / vas-y / développe //
Z : C'est tout //
M : Développe / c'est bon je suis d'accord avec toi dans ton idée mais développe comment / c'est quoi la différence entre (…) //
Z : On a déjà parlé de ça moi et Hamid //
H : L'origine de la langue c'est autre chose // et l'acquisition de la langue c'est autre chose // c'est deux sujets différents //
Z : Alors / c'est quoi / selon toi / c'est quoi la langue d'après toi / tu me dis //
M : Ah là là //
H : Ca dépend //
M : La langue c'est un moyen de communication //
Z : Moyen de communication / mais comment //
M : Un humain / une communauté précis / ils font un code / des règlements et ils le parlent / pour entrer dans des débats (…. nc) quelque chose comme ça //
Z : D'accord / moi / c'est pas ça le sujet / c'est quoi la langue ou non / c'est-à-dire l'être humain comment il a commencé à parler // est-ce que / Hamid a déjà dit (…) //
H : Est-ce que tu connais (…) //
M : (….nc)
Z : Non non // non c'est pas ça / parcequ'il a déjà traduit un verset de Coran // il a dit « en arabe » c'est-à-dire c'est le Dieu qui a appris Adam / Adam c'est le père de l'humanité / l'humaine / il a dit c'est le Dieu qui l'a appris / il a mis tous les mots dans la tête d'Adam et ça ça vient héritage // ah am //

M : Attendez dire quelque chose / entre acquis et inné c'est autre cho../ vraiment différent / par exemple il y a eu le l'expérience de de l'enfant sauvage // tu connais cette histoire de l'enfant sauvage //

Z : Oui //

M : C'est quoi //

Z : Oui / oui / il a déjà parlé de ça //

M : C'est quoi l'enfant sauvage / l'enfant sauvage (….) //

Z : C'est qui l'écrivain français qui a parlé de ça (….) //

M : Ils ont pris un enfant et mis dans un / un cage (…) //

Z : D'accord / c'est un écrivain français / un auteur français / un auteur français / un philosophe français qui a parlé de ça / c'est Jacques Rousseau ou / qui a parlé de l'enfant sau sauvage qui y a eu un enfant dans la forêt / et il s'adapte toujours avec la situation et commence à imiter les animaux et //

M : Non / je parle pas de ça / il y a eu une expérience sans public / ils ont pris un enfant / ils ont mis dans un cage / ils sont demandés / ils vont voir ce que constate le cas de cet enfant// il était vraiment tellement isolé de n'importe quel contact humain et ce qui s'est passé là / l'enfant au bout de quelque temps il savait rien même le comment ce qu'on appelle l'usage social //

Z : Alors / je suis d'accord avec ça //

M : Alors / le contact social c'est très important //

Z : Je suis tout à fait d'accord avec toi //

M : Ah alors //

Z : Mais c'est c'est vraiment le contraire de ce qu'il a dit Hamid //

H : Mais / attends / on est en train de parler de deux sujets différents / il y a si tu veux le travail de l'origine de la langue c'est autre chose // si on parle de l'acquisition de la langue c'est autre chose // commençons par l'acquisition de la langue / déjà il faut faire la différence entre la langue et la parole et le langage / le langage est inné / c'est-à-dire le pouvoir de parler c'est c'est un don de Dieu pour tout le monde //

Z : Comment //

H : Le pouvoir de parler / le langage / le langage c'est-à-dire tu peux prononcer des mots / dans toutes les langues et ça ce qui fait la différence entre l'homme et l'animal // ça on dit que c'est fait dans l'être humain / d'accord //

Z : D'accord //

H : Mais la langue c'est quelque chose qui est acquis et dans ce cas là / on fait la différence

entre la langue et la parole il n'y a personne dans / dans toutes les civilisations / dans presque dans même dans la diversité de la langue / il n'y a personne qui maîtrise bien la langue ni toi / ni Mohamed / ni moi / ni personne maîtrise la langue // par exemple toi tu maîtrises pas la langue arabe tu connais quelques quelques mots si tu fais introduire (…)//

Z : Alors / si on fait (…) //

M : Attends / laisse-le parler //

H : Tu fais introduire le les / tu fais une utilisation de la langue dans la vie courante / dans la vie de tous les jours / alors c'est quelque chose qui est acquis comme tu commences à apprendre une autre langue étrangère //

Z : Je suis d'accord / alors nous / nous sommes des arabes d'accord / nous sommes des arabes / on parle pas l'arabe classique d'accord on est d'accord sur ça / mais autrefois avant par exemple comment on dit « mot en arabe » comment on dit en français / je ne sais pas / mais les arabes (…) //

H : Préislamique / préislamique //

Z : Les arabes à ce temps là / ils sont parlé<s> l'arabe classique quelque chose qui est (…nc) c'est pas une langue acquise / mais (…) //

M : La différence arabe et arabe classique c'est autre domaine / on parle pas de diversité des langues //

Z : Moi / je réponds / je réponds / je réponds à ce qu'il a dit maintenant / je réponds de ce qu'il a dit maintenant //

H : D'accord / c'est bien //

Z : C'est-à-dire à l'époque l'enfant né il parle l'arabe classique //

H : Il né il parle l'arabe classique //

Z : Oui / à cinq ans à six ans il parle l'arabe classique //

H : Mais c'est pas l'évolution de l'arabe ça / ça n'a rien avoir //

Z : C'est quoi / c'est quoi / c'est grâce / c'est grâce à quoi // parce que c'est grâce à la communauté / à la société ce qui l'entourent / mais maintenant nous / nous parle nous parlons la dialecte c'est tout //

M : Attends / on parle pas de l'évolution de la langue nous / on parle d'un thème précis / Hamid il t'a dit on doit faire la différence entre la langue langage et la parole / et c'est pas autre chose et il a fait la description pour le langage (…) //

Z : C'est quoi la langage / c'est quoi la langue / tu me dis d'abord c'est quoi le langage / c'est quoi la langue //

M : Attends / ah oui / il t'a dit langue parole //

H : Oui / la langue ce que tu parles / c'est un moyen de communication // c'est-à-dire tu utilises des mots pour t'exprimer dans des phrases / mais le langage c'est le pouvoir de parler c'est-à-dire / c'est c'est la la comment on dit une hm faculté de parler / c'est la différence entre toi je t'avais dit et l'animal // l'animal il ne peut pas parler / pourtant il vit dans la communauté / nous / on a des animaux qui vivent avec nous mais ils ne parlent pas la langue // alors / donc c'est ça la différence entre langage et la langue //

Z : Il n'y a aucun problème //

M : Voilà maintenant (…nc) entre la langue et la parole / c'est une autre problématique //

Z : Mais / euh on a déjà parlé de l'origine de la langue //

H : D'accord ça c'est autre chose / moi / j'avais dit la la dernière fois c'est vrai qu'il y a plusieurs hypothèses sur l'origine de la langue personne n'est d'accord / mais pour nous je dis pour nous dans la religion musulmane / le Dieu il l'a mentionné dans le Coran il a enseigné la langue au prophète Adam //

Z : Oui c'est le père de l'humanité//

H : Le père de l'humanité //

Z : Mais je t'ai dit moi / quand dans le verset de Coran dans le verset de Coran / le Dieu lui a appris / il a appris à Adam tous les mots des anges / c'est tout //

M : Attends / attends (…) //

Z : Si si / si tu cherches / si tu vas chercher dans le Coran //

M : Zakaria / je te raconte quelque chose / tu connais le ah Rebortso / tu sais dans la religion hm //

Z : Non / non non écoute (…) //

H : Rire

Z : Non / ne ris pas hein parce que c'est la vérité parce que dans le Coran / moi excuse-moi Radhwan je parle l'arabe maintenant « phrase en arabe » et à la fin de verset « phrase en arabe » / à qui il a dit le Dieu aux anges parce qu'il lui a appris les mots des anges c'est tout / il ne lui a pas appris tous les mots / par exemple le mot de télévision / de télé il lui pas appris le mot de cocola / il lui a pas appris le mot de cassette //

H : ça n'a rien à voir //

Z : Non / si tu as dit qu'il lui a appris tout tous les mots //

H : Allez (…nc) est maîtrisé tout //

Z : Alors / les héritiers / alors les descendants d'Adam comment comment (…) //

M : Après une longue discussion //

Z : Ecoute momo s'il te plaît / après les descendants d'Adam comment ils ont appris les autres

mots //
H : Mais c'est ça //
Z : Comment il était un héritage d'Adam //
H : Non au départ / il y avait combien des gens // l'humanité était quoi était Adam et ses fils ses descendants //
Z : Quatre personnes / huit personnes / dix personnes / vingt personnes / alors à la fin c'est quoi //
H : Oui (…) //
Z : Nous / nous sommes des descendants //
H : Alors comment tu expliques toi la diversité des langues / pourquoi on a plusieurs langues // à ton avis //
Z : A mon avis //
H : Oui //
Z : Parce que c'est parce que c'est (…) //
H : Pourtant on est de la même origine //
Z : Parce que c'est la communauté // la différence entre (…) //
H : C'est-à- dire tu es d'accord //
Z : Les les communautés moi / je parle arabe parce que je suis dans une communauté arabe / l'américain il parle la ah l'américain parcequ'il est dans une communauté américaine //
H : ça vient d'où // si on est de la même origine //
M : Un autre exemple toi t'habites au Yémen / tu es yéménite / tu parles l'arabe yéménite / tu vas à Mareb tu arrives pas comprendre cent pour cent leur dialecte pourquoi //
Z : C'est ça / c'est ça parce que c'est une communauté tout à fait différente (…) //
M : C'est-à-dire //
Z : De ma communauté / ils parlent l'arabe / mais la façon de parler la dialecte c'est différent //
H : C'est l'évolution mon ami // c'est l'évolution //
Z : Mais / c'est quoi l'évolution // tu me dis toujours l'évolution et la langue // mais je vous parle de l'origine de la langue / c'est tout / c'est une question très oui très claire //
M : Ah je sais pas maintenant / je comprends pas sur quoi c'est le débat //
R : En fait / en fait / pardon on peut revenir sur un point ce que Zakaria il dit que / c'est vrai qu'il ne comprend pas quelques dialectes // et Hamid tu dis que pourquoi il ne comprend pas et on est de la même origine // si on est de la même origine / pourquoi on ne parle pas // pourquoi il y a diversité des langues // si tu viens de dire qu'il y a c'est-à-dire que

Dieu il a appris le langage à Adam / c'est-à-dire que les descendants normalement / par conséquent / ils vont parler le langage de son père comme ça les (…) //

H : Oui d'accord / mais //

R : Les héritiers vont parler le même langage / alors comment tu expliques la diversité du langage //

M : A mon avis / à mon avis dans chaque communauté / je veux dire quelque chose à mon avis dans chaque communauté (…) //

Z : Radhwan / assieds-toi Radhwan //

M : Si on est d'accord sur la base que tous les langues d'une seule base / chaque communauté au moment donné / au départ de l'humanité / ils ont pris une certaine évaluation / et chaque communauté a commencé à développer son propre parole / langage de façon qu'ils puissent se communiquer entre eux // et ce qui s'est passé après / il y a eu dans un peu plus tard au début de christianisme // il y a eu une langue traductrice / utilisée par exemple le latin et des hébreux pour traduire le l'Evangile à tous les langues // donc on avait besoin de quelque chose // je crois à chaque communauté / chaque société elle a certaine influence / certain besoin social pour développer cette faculté pour développer leur langage //

Z : D'accord //

M : Par exemple / je te donne un exemple au niveau de télévision / télévision // tu parles en arabe tu dis télévision / tu parles en anglais tu dis télévision / presque dans tous les langues parce que c'est quelque chose du nouveau // c'est à donner et donc cette nom il a presque résisté à n'importe quelle modification sociale / en arabe vous rappelez la télévision ils ont changé le mot (tlfaz en arabe) pour arabiser le mot donc c'est / c'est-à-dire(...) //

Z : Crois-moi c'est autre chose c'est (…nc) de langue l'(…nc) de civilisation //

M : Non / je te parle moi je te parle de l'évolution //

H : Ecoute écoute / c'est ça le principe de débat // non / pour répondre à ta question Radhwan (…) //

R : Attendez / attendez là attendez / attends Mohamed on va voir Hamid //

H : Je viens de dire que (…) //

R : Attends attends oui //

H : Quand j'ai commencé le débat j'avais dit qu'il y a plusieurs hypothèses sur l'origine de la langue / mais là moi je suis pour l'hypothèse qui dit que ah comme il a dit Adam a été appris par le Dieu la langue et c'est comme ça que ça fait qu'il y a plusieurs langues // moi

je l'ai expliqué la dernière fois que les descendants d'Adam héritaient plusieurs communautés après parce que on ne peut pas compter 1 / 2 / 4 il y avait plusieurs communautés à long terme // et ils ont ils ont gardé l'essence de la langue mais avec l'évolution de la langue ça devient une langue à part / comme maintenant si tu dis (…)

Z : L'évolution de langue //

H : Ecoute écoute écoute //

M : Bien sûr //

H : Quand on parle / maintenant tu dis que tu parles / tu parles pas du tout l'arabe / on a plusieurs langues maintenant / et si tu dis maintenant que tu comprends l'arabe classique / je suis capable de te donner n'importe quel verset ou bien un un vers //

M : De l'arabe ancien //

H : De de poète et tu comprends rien du tout et tu me dis pas que c'est c'est la même langue et si tu parles il y a plusieurs mots d'origine arabe déjà / qu'on utilise au Maroc qui ne sont plus utilisés au Yémen ou versa ou vice-versa //

M : Presque mortes //

H : Donc c'est ça l'évolution / tu as un comme là maintenant // les langues //

Z : Puisque //

H : Ecoute écoute écoute / écoute / tu as des langues sœurs // des langues sœurs c'est à dire d'origine latine // tu as plusieurs et l'origine est la même / mais on a plusieurs langues / tu as l'espagnol / tu as le français / tu as l'italien //

M : Le portugais //

H : Ce qu'on appelle portugais //

Z : Quand tu parles //

H : C'est ça explique / mais l'origine est la même //

Z : Excuse-moi quand tu parles de l'évolution de la langue / c'est-à-dire la base est encore existée // c'est-à-dire la langue est déjà existée //

H : Déjà l'évolution / l'évolution c'est-à-dire qu'il y a des mots qui meurent et il y a des mots qui naissent //

Z : Nous parlons / nous parlons de l'origine de la langue // c'est-à- dire comment on a parlé la langue / c'est tout // quand tu parles de l'évolution de la langue c'est-à-dire elle est déjà existée(…nc) //

H : Comment répondre à ta question //

Z : Si parce que / c'est / Abdualnasser tu es avec moi ou bien non / quand on parle de l'évolution de la langue / c'est-à-dire qu'elle est déjà existée //

R : Ben oui //
Z : Mais / nous parlons de l'origine de l'homme / l'homme / la première homme sur la terre / on parle pas d'Adam //
H : C'est qui alors le premier homme //
Z : Adam c'est / d'accord le premier descendant d'Adam d'accord / le premier descendant comment il a appris la langue // tu as dit que c'est un héritage //
M : Il t'a dit (…) //
H : Comment tu as appris la langue //
Z : D'accord //
M : Il a dit / Zakaria / il t'a dit il y a plusieurs hypothèses // c'est lui il a parlé de l'hypothèse de la départ de sa religion islamique / d'après lui / dans la religion islamique la langue est quelque chose (…nc) //
Z : C'est d'après lui / d'après lui / d'accord alors moi je lui pose maintenant une question / alors déjà / on a déjà appris dans l'histoire et dans un certaine / dans une certaine époque l'homme il ne parle pas / c'est-à-dire il a utilisé la geste pour communiquer les autres // alors c'était pas un descendant d'Adam //
H : Mais c'est c'est //
Z : Pourquoi il ne parle pas // alors pourquoi il n'était pas un héritier d'Adam //
H : Comment tu sais toi qu'il parle pas qu'il produit des (…nc) ah //
Z : Si c'est l'histoire / si on a appris ça //
M : Mais attends attends ça c'est des hypothèses / ça excuse-moi //
H : C'est un moyen de communication //
Z : Jusqu'à maintenant / ils ont découvert des tribus en Afrique qui ne parlent pas jusqu'à maintenant / jusqu'à maintenant //
M : Non //
Z : Si / moi je te jure jusqu'à maintenant ils ne parlent pas // ils utilisent la geste pour communiquer //
M : Si / ils parlent / chaque communauté a une langue //
H : C'est pas notre problème / c'est autre chose / ça n'a rien avoir //
Z : Non / c'est le sujet qu'on parle / c'est ça //
H : D'accord / s'il y a / si on prend des enfants qui viennent de naître / d'accord // deux ou trois ou cinq on les / on les met ensemble et sans aucune contact / sans aucun contact avec la société externe / d'accord donc soit ils vont inventer une langue propre à eux-mêmes / soit ils deviennent sourdes et (…) //

Z : (….nc) tu es d'accord avec moi //
H : Non je ne suis pas d'accord //
R : Pardon / pardon à ce propos là (…) //
H : Ils produisent des sons // pour toi la langue arabe maintenant pour un chinois c'est n'importe quoi / c'est des sons comme ça / il ne comprend rien du tout //
Z : Mais est-ce que c'est une langue //
R : Pardon à ce propos / à ce propos là Hamid à ce propos il y avait une expérience qui était faite en Allemagne / ils ont isolé plusieurs enfants dès la naissance sans leur parler / seulement avec des moyens et des matériels pour les nourrir / à peine de deux trois ans / ils sont morts //
Z : C'est ça le résultat //
R : Comment / comment vous pouvez expliquer ce phénomène //
Z : C'est ça la communauté //
M : Parcequ'ils ne peuvent pas vivre sans communauté //
A : Oui / oui / oui //
Z : Alors c'est la communauté qui fait naître la langue / c'est tout / pas question //
M : Attends / attends l'expérience de Radhwan qui vient de dire / ils ont isolé chaque enfant tout seul / il n'avait pas de contact avec n'importe quel humain / il peut pas vivre parce que attends / attends nous nous / on est né / on a besoin de vie social / on ne peut pas vivre isolé //
Z : Pourquoi alors //
M : Pourquoi on fait la prison maintenant //
Z : A ton avis //
M : Pourquoi on fait une prison // pourquoi on met le / je ne sais pas le criminel dans la prison/ c'est un petit peu pour l'isoler / c'est une sorte de / pour le faire punir un petit peu // donc il ne peut pas vivre sans la communauté / et pour vivre dans la communauté / ils ont besoin d'un moyen de communication / et cette moyen de communication / des bases qu'on a dit tout à l'heure / il y a une certaine évaluation /elle est évoluée / elle est évoluée de quelque manière dans leur besoin // par exemple des gens jusqu'à maintenant / tu vas dans certains villages au Yémen / tu parles de télévision ou de mot téléphone ou tu dis même / je sais pas un piger / tout le monde ne le connaît pas / il ne connaît pas / pourquoi / parce que leur besoin social / ça présente pas de demander de mots nouvelles //
Z : D'accord s'il te plaît / moi j'ai une question s'il te plaît avant / tu as dit si on a isolé des enfants / deux enfants ensembles ils vont inventer une langue / c'est-à-dire la langue / sons

ou bien la geste / tu as dit qu'il y a la geste ou le son c'est une langue pour eux // moi je ne suis pas d'accord avec toi parce que si on a un animal / par exemple le chien ici en France / le chien toujours il suit des gestes pour aller porter des choses //

H : C'est toi mon ami qui as parlé de gestes mon ami //

Z : Ah oui tu as dit / tu as dit ils vont inventer n'importe quel / n'importe quelle quelque chose pour parler //

H : Ben oui c'est un code social / on peut maintenant se mettre d'accord pour inventer une langue (…) //

Z : Attends / attends //

H : On décide que pour parler de ça / au lieu de l'appeler un couette // on l'appelle un machin/ n'importe quoi // et c'est la fréquence / c'est la fréquence qui compte //

Z : Il (…nc) comme nous le chien / il (…nc) comme nous / est-ce que c'est une langue pour pour (…) //

H : Les chiens n'ont pas la faculté de parler //

A : Ils n'ont pas le pouvoir à parler / les chiens / les animaux ils n'ont pas (…) //

Z : Je sais / je sais //

M : On a pas préparé dans sa tête / dans son cerveau / dans le cerveau humain / c'est pas la peine //

Z : C'est pas ça ce que je veux dire moi / ce que je veux dire / je vais répondre à sa question parce qu'il a dit si on va isoler deux enfants / ah on va les empêcher de contacter les autres/ il a dit qu'ils vont inventer quelque chose pour communiquer / par exemple les gestes ou bien les sons / moi j'ai dit oui le la / dans certaine époque comme je l'ai déjà dit il y a des peuples qui ont utilisé la geste pour communique pour pour ah / comme on dit pour arriver à ce que / à ce qu'ils veulent dire / mais ils parlent pas / ils parlent pas //

M : Pardon moi //

Z : Attends / attends //

M : Ne me dis pas comme ça //

Z : Attends / attends / mais quand quand comme je te l'avais / les français utilisent les chiens pour garder la maison ou bien pour aller apporter des choses / le chien commence maintenant à comprendre par les gestes //

H : On ne parle pas que les gens / on parle sur le don de parler //

Z : Oui / oui / alors ce que je veux dire la geste c'est pas une langue //

H : Les gestes / oui //

Z : La geste c'est pas une langue / c'est une façon de d'arriver de ce que nous voulons dire /

c’est tout //
M : C’est un moyen de communication (…) //
Z : C’est un moyen de communication / mais c’est pas une langue / c’est autre chose //
M : Complémentaire de / complémentaire de langue //
Z : Moi / je parle moi / je parle de la langue / est-ce que la langue c’est / c’était //
A : Toi / tu as dit à certaines époques que les gens / les gens ils parlaient avec des gestes / et(…c)
M : On ne parle pas de gestes nous //
Z : C’est pas un parler / ne savent pas parler (…) //
H : Donc / attends / d’accord //
Z : Ils peuvent communiquer / moi c’est-à-dire je te parle (…) //
M : On ne parle pas de gestes / on parle d’une langue //
Z : C’est ça ce que je veux dire //
M : Pourquoi tu tu // attends / attends mais attends Zakaria il faut pas parler comme ça aussi / attends calme-toi / calme-toi / calme-toi / organise tes idées / et puis parle //
Z : rire / parce que lui lui il a dit Radhwan tu es d’accord avec moi / parcequ’il a dit si on va isoler deux enfants ils vont inventer des choses pour parler / non pas du tout /c’est pas une façon de parler / c’est quelque chose (…) //
H : D’accord / pour toi j’ai une question //
Z : Toi / tu as déjà répondu Radhwan / tu as dit / on a déjà on a fait / on a déjà fait en Allemagne // qu’est-ce qu’il a dit // on a isolé deux enfants dès leur naissance à trois ans / à la fin (…) ils sont morts //
R : Ok Zakaria / on va voir Hamid qu’est-ce qu’il pense //
H : Tu as dit qu’il y a une communauté / elle a été découverte je ne sais où / en Afrique / que savent pas parler / donc là ils ne font pas partie de la société en général // société ah si tu veux (…) //
M : Au sens propre //
H : Mondiale d’accord / donc pour toi un muet qui ne sait pas parler / ne fait pas partie de la communauté parcequ’il ne participe pas / n’est-ce pas // s’il ne parle pas / c’est-à-dire il ne fait pas partie de la société ou de la communauté //
Z : Oui / oui il fait partie de la société //
H : Il ne fait pas partie //
A : Il ne fait pas partie //
M : Attends //

Z : Si / il fait partie / parcequ'il est malade / il est malade / il est malade / c'est autre chose //
M : Excuse-moi / excuse-moi Hamid / à mon avis il n'existait pas une société même s'il me dit / il vient de dire une société en Afrique qui ne savent pas parler // à mon avis il n'a pas vraiment / ça tient pas la parole / ça n'importe quoi ça (…) //
H : Non Mohammed //
M : A mon avis ça n'existe pas / il existe / ils ont une langue / ils parlent entre eux / ils communiquent entre eux // même pour moi c'est pas une langue mais/ pour eux c'est une langue / c'est un moyen de communication // en Afrique on trouve un enfant qui parle vraiment plusieurs langues //
Z : Oui /oui //
M : Quand tu viens écouter les sons / vraiment pour moi c'est coup de bruit //
H : Non tu sais //
M : En Amérique latine / en dans l'Amazone / on trouve vraiment des tribus mais / il y a des moyens de communication // ils ont jamais contacté avec quelqu'un du monde extérieur / mais entre eux il y a une langue // Christophe Colomb lui même / quand il est arrivé en Inde // le premier chose / il a essayé de traduire de comprendre leur langage // le seul moyen c'était la geste mais après il y a eu des gens qui sont appris la langue indien / ne me dis pas qu'il existe des gens qui vivent entre eux / ils sont société à part qui sont vraiment des familles // ils vit entre eux / c'est une communauté / ils ont pas une langue // c'est n'importe quoi ça / c'est la première fois que j'entends ça //
Z : Parce qu'il lui dit (…) //
M : C'est toi qui as dit ça //
Z : Attends ça pour nous / c'est pas une langue //
M : Qui t'a dit ça / il existe un tribu qui ne parle pas //
Z : Attends / moi / nous parlons de la langue / ce qu'on parle maintenant nous et les français(…)
M : Tu dis des épreuves n'importe quoi / il faut parler dire quelque chose concrète / claire / cohérent //
Z : Moi / j'ai répondu pour la geste c'est tout // pour la geste / est-ce que la geste c'est une langue ou non // moi / j'ai dit la geste c'est pas une langue // c'est pas une langue // c'est pas une langue / c'est très clair //
H : Zakaria / essaie de comprendre / je t'avais dit que / maintenant je te donne un autre exemple / s'il y a quelqu'un / tu sais que / il est muet / si quelqu'un qui est muet ça (…) //
Z : Est-ce qu'il parle // pourquoi on dit qu'il est muet //

H : Attends / mais écoute //
M : Laisse-le parler //
Z : Parcequ'il dit n'importe quoi lui //
Tout le monde : rires
Z : Il dit n'importe quoi // Radhwan ne les laisse pas tous les trois contre moi // tu sais parcequ'ils / qu'est-ce qu'ils disent //
M : Attends / je t'aime bien là //
Z : Un muet / il fait partie de la société /mais oui / il fait partie de la société // mais il ne parle pas / alors c'est vrai il parle pas / mais / la façon de communiquer pour lui / est-ce que c'est une langue // moi je te demande / je te demande / est-ce que la façon de communiquer pour lui / est -ce que c'est une langue //
H : Ecoute / tout ça pour te répondre à une question très simple // tu as dit il y a des langues qui ne parlent pas / qui communiquent avec les gestes / et là ils ont pas appris de leurs ancêtres la langue n'est-ce pas // tu as dit ça / tout ça pour te répondre que ça fait partie de la communauté (…) //
Z : Moi / j'ai dit / j'ai dit (…) //
H :Laisse-moi finir //
Z : Ce qu'ils ont dit c'est pas un héritage d'Adam / c'est très clair //
H : Comment tu m'expliques s'il y a quelqu'un //
Z : Moi / j'ai dit que la société (…nc) vraiment la société / la communauté qui a crée la langue //
H : D'accord comment tu expliques s'il y a quelqu'un qui est sourd / ne sait pas parler //
Z : Ah / parce que lui il n'est pas dans la société / il n'écoute pas // à ton avis s'il est sourd / s'il a hérité / s'il est déjà héritier d'Adam pourquoi il ne parle pas // moi je te demande toi//
H : Je te dis / il a le don de parler / mais il ne sait pas utiliser //
Z : Parce qu'il est malade / il est sourd //
H : Ah / donc tu es d'accord // alors les gens qui ne parlent pas / ils font partie de la communauté // mais / ils ont rien entendu / donc ils parlent pas // c'est comme quelqu'un / si tu parles pas à quelqu'un / il est isolé / d'accord c'est la même chose même si il n'est pas malade après (…) //
Z : Pourquoi //
H : A ton avis //
Z : A ton avis parce qu'il n' a pas pour lui une société // il n'y a pas une communauté //

M : Attends / c'est quoi la notion de société communauté pour toi // donne-moi la définition de société // c'est quoi société //

Z : C'est quoi la société //

M : Une vie ou une ville //

Z : C'est quoi la société //

H : Intervention en arabe (…nc) //

Z : Mais / comment / on parle français / mais comment tu tu n'es pas d'accord avec moi tu me dis / moi / à la fin moi je dis / moi je dis un petit résumé s'il te plaît Mohammed / moi je dis un petit résumé // si j'ai fait une faute / moi je dis ce que je veux dire // l'idée dans ma tête que la langue / c'est pas un héritage d'Adam // c'est la communauté / c'est l'être humain / c'est la société qui appris la langue (…) //

M : C'est-à-dire le besoin de communiquer //

Z : C'est tout / c'est à mon avis // si vous avez d'autres choses // alors vous hm m'en parlez // mais il faut pas parler n'importe quoi hein // il faut pas dire n'importe quoi // oui //

M : Rire mais / attends //

Z : Radhwan / est-ce que / vraiment maintenant tu dis ton avis toi // tu dis Radhwan ton avis / est-ce que tu es d'accord si que l'être humain a appris la langue comme un héritage d'Adam ou bien s'il a appris la langue grâce à la société et à la communauté //

R : J'attends toujours (…) //

H : C'est ton point de vue et je le respecte //

Z : Ah / moi je te respecte //

H :Ah / c'est bien si tu penses comme ça // c'est bien si tu (…nc) //

Z : Si // tu as pas bien vu le Coran // si tu as pas bien vu le Coran parce que dans le verset de Coran / il a dit « phrase en arabe » après il a dit « phrase en arabe » //

H : Il compris les noms de tout / les noms des animaux / les noms des arbres / les noms des oiseaux / les noms (…) //

Z : Non non / Nasser donne-moi le livre sacré alors le Coran parce que « phrase en arabe » //

H : Ecoute-moi cher ami (…) //

Z : « Phrase en arabe » c'est-à-dire ce que ce qui appris Adam c'est les mots des anges / c'est tout //

M : Non non non //

H : Il y a un mot (…) //

Z : Rire il l'a appris les chaises //

H : Tu comprends l'arabe // qu'est-ce que ça veut dire « mot en arabe signifiant tout » // qu'est-ce que ça veut dire «le même mot en arabe » // c'est pas le fait de parler à travers comme ça //

M : Ce quoi « mot arabe » en français //

Z : Tout //

H : Tous les noms en général //

Z : Mais / à la fin l'arabe c'est autre chose //

H : Il compris les noms des anges / les noms des arbres / les noms de tout /des animaux / les oiseaux //

Z : A la fin / la fin / qu'est-ce qu'il lui a dit à la fin //

R : On peut poser une question à Hamid // alors / à ton avis tu penses que le langage / c'est-à-dire existe ou existait déjà dans la cerveau // et c'est le rôle de l'être humain de l'investir // c'est ça l'homme investit le langage qui existe déjà dans son cerveau //

M : Non / il a la capacité //

H : C'est pas ça // on a la faculté de parler // c'est dans le langage / ça c'est autre chose // moi on parle de l'origine de la langue / c'est ça // et moi je t'avais déjà dit et je le répète que je suis d'accord et je suis pour l'hypothèse sur laquelle on dit que le Dieu a appris à Adam tous les noms // et là on a les descendants d'Adam // ils ont hérité cette langue / et avec l'évolution de la langue comme il y a des mots qui naissent / il y a des mots qui meurent et devenus plusieurs langues / c'est tout // c'est facile // mais / c'est vrai c'est c'est la communauté / la communauté / en fait la langue est un code social // c'est-à-dire n'importe quelle communauté est capable de former une langue propre à elle // c'est clair / ça c'est clair //

Z : Radhwan / on dit que le Coran ou bien le science de dieu // on dit toujours ah je ne sais pas comment traduire ça en français « énoncé en arabe » c'est-à-dire je ne sais pas « le même énoncé en arabe » //

H : C'est quoi ça //

R : Quoi le //

Z : La science de Dieu / « en arabe » //

R : Il sait l'inconnu //

Z : D'accord / on trouve des choses // on trouve des choses actuellement qui sont déjà mentionnées dans le Coran // alors si toi tu as dit que Dieu a appris Adam / pourquoi la télévision ça existait pas dans la langue arabe //

Tout le monde : Rire

Z : Oui / c'est la vérité //
A : C'est la capacité //
Z : C'est quoi la capacité // lui / il dit il lui a appris tous les mots // alors vous comprenez pas alors //
H : Mais ça / c'est pour Adam exceptionnel //
Z : Parce que lui dit que Dieu a appris Adam tous les mots // pourquoi il ne lui a pas appris les dialectes //
M : Est-ce que Adam a transmis son savoir faire et son savoir à ses descendants //
Z : Dieu a appris Adam des choses / au moins je suis sûr //
M : Et Adam a appris ça à ses enfants //
Z : Non //
M : Non / à ton avis //
Z : Il ne leur a pas appris // ils ont hérité dans la tête // ils ont hérité dans la tête // alors s'il te plaît Radhwan parce que (…) //
H : Ecoute / c'est un miracle déjà de Dieu // c'est Adam c'est pas toi / ni moi / ni quelqu'un d'autre d'accord // c'est le père de l'humanité / c'est lui c'est propre à lui //
Z : Mais oui / chacun a son rôle hein // chacun a son rôle //
M : Je vais te dire dans la religion christianisme là // il y a quand le jour où le Jésus Christ a demandé à ses compagnons d'aller dans tous les pays pour enseigner le christianisme // qu' est-ce qui s'est passé // un miracle / chacun d'entre eux il parlait la langue du pays où il arrive c'est quoi ça //
Z : C'est où ça // c'est quelle histoire //
M : Attends / c'est dans le christianisme ça //
Z : Rire // tu crois la religion christianisme toi //
M : Mais / pourquoi je ne crois pas //
R : Attends / attendez / maintenant on s'oriente vers la question des religions / et tout ça / et c'est pas notre sujet //
M : Je respecte ton point de vue // pourquoi tu respectes pas mon point de vue // ça ça existe dans leur Evangile // ça existe et c'est vrai // qu'est ce que c'est ça // c'est le miracle de Jésus // Jésus qui a donné cette pouvoir à ces gens là d'aller / ces gens là ne parlaient que le l'araméen //
Z : Je crois moi / je crois / je parle des choses concrets // je parle pas des choses abstraits / hein //
M : Attends / attends //

Z : Moi je parle pas des choses abstraits // je parle des choses concrets qu'on trouve en réalité // moi je parle pas de l'imaginaire / c'est tout //

M : Attends / parce que ici on voit qu'il y a certains / comme il a dit il y a le que Dieu a donné un don à Adam // Jésus (…) //

Z : Tu me dis des choses concrètes qu'on voit dans la société // dans dans la réalité // moi je parle pas de miracle / hein //

M : Est-ce que tu crois Jésus qu'il fait vivre les morts //

Z : Je l'ai pas vu //

M : Tu le crois //

Z : Si je le crois / pourquoi //

M : Hein / tu le crois // mais c'est Jésus //

Z : Pourquoi / ça autre chose // c'est autre chose //

H : D'accord / écoute écoute // explique-nous ta théorie là // comment tu expliques l'origine de la langue exactement // comment (…nc) un petit résumé / la première communauté //

R : Oui / laissons-nous de ça //

Z : Un petit résumé // j'ai déjà dit ça / moi j'ai déjà dit ça que / c'est ou bien c'est une réponse aussi de ce qu'il a dit // la communauté c'est / c'est la chose qui fait créer la langue // on communique les autres // on crée des choses // on les donne des mots à notre façon //

H : C'est-à-dire il y a première personne //

Z : Comment / oui bien sûr //

H : Et comment elle a eu ça //

Z : Moi / je suis né dans une société / et première chose que j'ai appris c'est le mot de papa « mon père dit en arabe » // mon père // c'est le premier mot que j'ai appris / ma mère// parce que moi je la touche / et je la vois / et c'est ma mère // deuxième chose / quand j'étais à l'âge de six ans // je suis allé à l'école / je savais qu'elle s'appelle une école // j'ai acheté un stylo / je savais parce que c'est la communauté // j'ai appris que c'est un / c'est un stylo // ce n'était pas un héritier dans ma tête pour savoir que c'est un stylo //

H : Et qui t'a donné que c'est un stylo //

Z : C'est la communauté où je vis //

H : Donc / là ton père ou bien ton grand-père à son époque // il y avait une communauté / donc / elle lui a appris des choses différentes hein //

Z : Oui //

H : Oui //

Z : Comment / non / ils ont déjà appris la même chose parce que la communauté ça reste

toujours hein // ça reste toujours //

H : La première communauté de l'origine // pas maintenant maintenant (…) //

Z : D'Adam //

H : Oui //

Z : Chacun a créé de / un façon de (…nc) // quelque fois tu dis par exemple // excuse-moi Radhwan parce que moi je // on dit en Chine quand tu fais tomber la le verre comme ça // ça donne un son // on appelle quelqu'un le même son //

M : Ah non //

H : Mais / ça existe quand même //

Z : Oui / alors alors / c'est quoi // c'est la société // c'est moi qui fais créer les mots // c'est pas un héritage // qui est d'accord avec moi / qui n'est pas d'accord (rire) // alors vraiment vous êtes pénibles hein // vous ne voulez comprendre / c'est vrai hein //

H : Mais / c'est pas un héritage ni de ton père / ni de ton grand-père //

Z : Je ne sais pas //

M : Organise tes idées / hm //

Z : C'est quelque chose concrète qu'on le voit / qu'on touche toujours hein // ah oui / comment autrefois alors / s'il vous plaît Radhwan autre chose / un autre sujet peut-être // pour moi l'arabe / moi je parle l'arabe // dans c'est pas hein //