

**REPUBLIQUE DE TURQUIE
UNIVERSITE DE ÇUKUROVA
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

**UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA
COMMUNICATION EN FLE EN TURQUIE**

Altunay ÖZPOLAT

THESE DE MASTER

ADANA, 2011

**REPUBLIQUE DE TURQUIE
UNIVERSITE DE ÇUKUROVA
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

**UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA
COMMUNICATION EN FLE EN TURQUIE**

Altunay ÖZPOLAT

Directeur de Recherche : Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN

THESE DE MASTER

ADANA, 2011

ÖZET

TÜRKİYE'DE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

Altunay ÖZPOLAT

Yüksek Lisans Tezi, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN

Ocak 2011, 87 sayfa

Türkiye'de bilgi ve iletişim teknolojilerinin Fransızca öğretiminde kullanımı konulu çalışmamız üç ana bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; bilgi ve iletişim teknolojilerinin tarihçesi genel olarak incelemeye çalışılmıştır. Geçmişten günümüze teknoloji alanındaki gelişmeler incelenmiş, eğitim alanındaki teknoloji kullanımının bugünkü durumundan söz edilmiştir.

İkinci bölümde; bilgi ve iletişim teknolojilerinin Fransızca öğretiminde kullanım şekillerinden, öğretmen ve öğrenci açısından avantajları ve dezavantajları dile getirilmiş, derslerde kullanılabilecek pedagojik planlara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde ise; bilgi ve iletişim teknolojilerinin Türkiye'deki durumu ele alınmış, gelişimi incelenmiştir. Ayrıca Fransızca'nın Türkiye'deki ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine değinilmiştir. Son olarak da Türkiye'de Fransızca öğretiminde teknoloji kullanımı ele alınmış, bu konuda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: bilgi ve iletişim teknolojileri, interaktif beyaz tahta, multimedya, Fransızca yabancı dil öğretimi, yabancı dil, hipertmetin, hipermedya.

RESUME

UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION EN FLE EN TURQUIE

Altunay ÖZPOLAT

Thèse de Master, Département de Didactique du Français Langue Etrangère

Directeur de Recherche: Yrd. Doç. Dr. Nuran ASLAN

Janvier 2011, 87 pages

Notre étude sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en FLE en Turquie se compose trois parties principales.

Dans la première partie; on a essayé généralement d'étudier l'histoire des technologies de l'information et de la communication. Du passé à notre jour, les développements technologiques ont été étudiés et on a parlé de l'usage des technologies dans la domaine de l'éducation.

Dans la seconde partie; on a exprimé des moyens technologiques utilisés dans l'enseignement du français, les avantages et les desavantages pour l'enseignant et aussi l'apprenant, des fiches pédagogiques dont on peut profiter dans les leçons.

La troisième partie comprend l'usage des technologies de l'information et de la communication en Turquie, et son développement. De plus, on a parlé sur l'enseignement du français en langue étrangère en Turquie. Finalement, on a indiqué l'usage des technologies de l'information et de la communication en français, en Turquie et on a proposé quelques modernités.

Les mots clés: technologies de l'information et de la communication, tableau blanc interactif, multimédia, français langue étrangère, langue étrangère, hypertexte, hypermédia.

REMERCIEMENTS

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler kendi çağın koşullarına, gereksinimlerine göre şekillenmiş ve en iyi yollar araştırılmıştır. Son yıllarda da bilgi ve iletişim teknolojileri hayatın hemen hemen her alanında kullanılmakta ve her geçen gün yeni kapılar açmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknoloji ürünleri sayesinde insanoğlu her türlü bilgiye kolaylıkla ulaşabilmekte ve birbirleriyle sorunsuz iletişim kurabilmektedir. Bu ürünlerin arasında televizyon, bilgisayar, cep telefonu, webcam, cd-rom, cep belleği... ve en önemlisi internet bulunmaktadır. İletişim kurma, bilgi arama ve elde etme, haberleşme hizmetleri ve daha birçok özelliğiyle internet, eğitimde de verimli bir şekilde kullanılarak öğrencileri tekdüzelikten kurtarmaktadır. İnternet ve diğer teknolojik ürünler görsel-işitsel olması bakımından önemli olup öğrenimin kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Bu bağlamda, çalışmada yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen tüm teknolojik materyaller, yeni yöntem ve teknikler göz önünde bulundurularak, Türkiye’de Fransızca dil öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin günümüz gereksinimlerinin ne kadarını karşılamakta olduğunu ve özellikle bilgi ve iletişim teknolojisi ürünlerinin kullanımının öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma ve yazım sürecinde bana destek olan danışmanım, Sayın Yrd. Doç, Dr. Nuran ASLAN'a, Notre Dame de Sion Lisesi'nde çalışan Christine DUQUENNE' e ve Aysel ÇELİK'e, Küçük Prens Okulları'ndan Fransızca ARGE sorumlusu Işıl SEFA'ya, Tarsus Amerikan Koleji'nde çalışan Nefise Anıl KURT'a, Özel Sembol Okulu'ndaki Fransızca öğretmenlerine teşekkürü borç bilirim.

PREFACE

Du passé à notre jour, des techniques utilisés dans l'enseignement de la langue étrangère, ont été reformulés selon des besoins et des conditions de l'époque et on a recherché les meilleurs techniques. Dans les années récents, les technologies de l'information et de la communication prennent sa place dans chaque domaine de la vie et de plus en plus ils ouvrent de nouvelles portes aux hommes.

Grâce aux moyens des technologies de l'information et de la communication, l'homme peuvent facilement obtenir des toutes sortes informations et ils se communiquent sans problème. Parmi ces moyens, la télévision, l'ordinateur, le téléphone portable, web-cam, des cd-roms, des flashcards...etc et internet, c'est le plus important moyen. Internet rend des élèves plus actifs, plus dynamiques grâce à ses particularités de la communication, de la recherche des informations et de l'acquisition. De plus, Internet et des autres moyens sont audio-visuels et pour cela ils rendent l'apprentissage plus permanent.

Dans cet étude, de tous moyens technologiques qui sont été développer pour les utiliser dans l'enseignement de la langue, en considérant de nouveaux méthodes et techniques, on a essayé de trouver des effets de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignant et aussi l'apprenant, et de chercher des moyens utilisés en Turquie.

Dans le processus de la recherche et de la rédaction, je remercie à ma directeur de recherche Madame Nuran ASLAN, à Christine DUQUENNE et Aysel ÇELİK qui travaillent dans le lycée de Notre Dame de Sion, à Işıl SEFA qui travaille dans les écoles de Petit Prince en tant que responsable de la recherche du français, à Nefise Anıl KURT, travaille au Collège Tarsus Américain, et aux professeurs du français dans l'école de Sembol à Istanbul.

TABLES DES MATIERES

	Page
ÖZET.....	ii
RESUME.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
PREFACE	v
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES SCHEMAS	ix
LISTE DES GRAPHIQUES	x
INTRODUCTION.....	1

CHAPITRE 1

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

1.1. Histoire des TICE.....	4
1.1.1. Années 70-80: L'Enseignement Assisté par Ordinateur.....	9
1.1.2. Années 90: Multimédia.....	11
1.1.3. Années 2000-... : Internet.....	14

CHAPITRE 2

TICE: TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET LA COMMUNICATION EN FLE

2.1. Usage des TIC en FLE.....	15
2.1.1. Les Supports Techniques	18
2.1.1.1. Le Tableau Noir ou Blanc.....	19
2.1.1.2. Le Magnétophone.....	19
2.1.1.3. Le Magnétoscope	20
2.1.1.4. Le Caméscope, le téléviseur et l'appareil photo numérique.....	20
2.1.1.5. Le Rétroprojecteur.....	21
2.1.1.6. Le Vidéoprojecteur.....	21
2.1.1.7. L'Education par Vidéo-Tv	22

2.1.1.8. Le Tableau Interactif.....	25
2.1.1.9. L'Ordinateur.....	26
2.1.2. Les Supports de Multimédia.....	29
2.1.2.1. Le Multimédia Hors Ligne.....	29
2.1.2.2. Le Multimédia En Ligne.....	32
2.2. TICE et Les Enseignants.....	36
2.3. Scénarios D'Exploitation Pédagogique.....	40
2.3.1. Scénario 1.....	40
2.3.2. Scénario 2.....	43
2.3.3. Scénario 3.....	45

CHAPITRE 3

L'UTILISATION DES TIC EN FLE EN TURQUIE

3.1. L'Histoire de l'Enseignement et l'Apprentissage de la Langue Etrangère.....	50
3.2. Le FLE Dans L'Enseignement en Turquie.....	53
3.3. Les TIC en Turquie.....	57
3.3.1. L'Enseignement Assisté Par Ordinateur et Internet en Turquie.....	62
3.3.2. Les TICE et Les Enseignants Turcs.....	65
3.4. Les TIC en FLE en Turquie.....	68

CONCLUSION.....	73
------------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE.....	78
---------------------------	-----------

CURRICULUM VITAE.....	87
------------------------------	-----------

LISTE DES ABRÉVIATIONS

TIC:	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE:	Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation
FLE:	Français Langue Etrangère
NTE:	Nouvelles Technologies Educatives
ME:	Machines à Enseigner
EP:	Enseignement Programmé
QCM:	Questions à Choix Multiples
EAO:	Enseignement Assisté par Ordinateur
CBT:	Computer Based Training
DUO:	Dialogue Utilisant l'Ordinateur
EGO:	Enseignement Guidé par Ordinateur
ARPA:	Organisme Coordinateur de la Recherche Militaire Américaine
NTIC:	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
TBI:	Tableau Blanc Interactif
TPI:	Tableau Pédagogique Interactif
ENT:	Espace Numérique de Travail
UE:	Union Européenne
AEFE:	Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger
MEN:	Ministère de l'Education Nationale
DGIS:	Direction Générale de l'Informatique et des Services
ETI:	Enseignement de la Technologie Informatique
TI:	Technologie de l'Information
PDEA:	Projet National de Développement de l'Education
METU:	Middle East Technical University
MBA:	Master of Business Administration
CNI:	Comité National Informatique
OCDE:	Organisation Européenne de Coopération Economique
IET:	Initial l'Education Turc
NTF:	Nouvelles Technologies des Fiches
NTI:	Nouvelles Technologies Informatiques
CP:	Cours Préparatoire
CM:	Cours Moyen

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1: Profils par population.....	35
Tableau 2: Les Heures De La Langue Étrangère Au Primaire et Secondaire.....	53
Tableau 3: Les Heures De La Langue Étrangère Au Lycée.....	53
Tableau 4: Pratiques pédagogiques mises en œuvre par les produits multimédias et méthodologie élaborée autour de ceux-ci.....	75

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1: Schéma de l'hypertexte.....	12
Schéma 2: Les composants des TICE.....	18

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Les élèves au primaire.....	55
Graphique 2: Les élèves au secondaire.....	55
Graphique 3: Les élèves au lycée.....	56
Graphique 4: Comparaison Internationale.....	70

INTRODUCTION

De XVe siècle à nos jours, on voit les différentes méthodes de l'enseignement dans une langue étrangère et on comprend que l'intérêt a changé de l'enseignement à l'apprentissage. C'est-à dire l'enseignement est basé sur l'apprenant, mais non sur l'enseignant. Après 1960, l'interaction prend sa place en premier lieu dans l'enseignement et cette manière a été commencé à utiliser dans l'enseignement de la langue étrangère (Demircan, 2005, p. 124).

Dans les années 1940 et 1950, le behaviorisme qui a apparu par Skinner, a profondément marqué des approches technologiques comme l'enseignement programmé. Le behaviorisme de type "stimulus-réponse" met l'accent sur les conséquences de la réponse et évite le recours à des concepts qui expliqueraient le comportement par des processus d'ordre mental. Il explique l'apprentissage comme un phénomène d'association, de conditionnement et de modification de comportement. Il assume que le système d'enseignement, les définitions de tâches et les activités d'apprentissage sont déterminés et sont sous le contrôle complet de l'enseignant ou du média. Plus spécifiquement, le but de l'enseignement behavioriste est d'obtenir une réponse désirée de l'apprenant à un stimulus. Pour réussir, l'apprenant doit savoir comment exécuter la réponse appropriée aussi bien que remplir les conditions appropriées à cette réponse. Ainsi, l'enseignement behavioriste est généralement structuré de façon à présenter des stimuli et des occasions pour l'apprenant de pratiquer la réponse appropriée. Pour faciliter les liens entre le stimulus et la réponse, l'enseignant utilise fréquemment des "cues" qui incitent l'étudiant à émettre une réponse et des renforcements qui consolident la réponse correcte en présence de stimulus (Jarvis, 1993).

Dans le modèle behavioriste, l'éducation, la formation et l'enseignement sont considérés comme des systèmes permettant de changer le comportement d'un individu ou d'un groupe d'individus dans une direction donnée. L'apprenant est considéré comme un récepteur de messages, un objet à façonner sinon à manipuler par les appareils ou les médias, c'est un être conditionné à réagir comme prévu aux stimuli auxquels on le soumet: S-R-C. Les modèles de planification qui découlent de cette

approche se sont concrétisés dans les modèles de planification systématique de l'enseignement qui ont surtout été développées dans les années 1960 et 1970.

Ces modèles, selon Stolovitch et La Rocque (1983), étudient comment organiser l'environnement pédagogique, comment disposer des méthodes et des moyens éducatifs et comment ordonner les connaissances et les habiletés afin que les apprenants puissent les intégrer plus efficacement. Ils se concrétisent dans les étapes suivantes (Sauvé, 1994) :

- analyse des comportements et connaissances de la clientèle;
- élaboration d'objectifs comportementaux;
- détermination de contenus progressifs;
- choix de stratégies d'enseignement/apprentissage et des médias;
- évaluation formative et sommative.

A partir des années 1970, avec des études des linguistes notionnels, des sociologues et aussi des socio-linguistes dont l'un des premiers pionniers est Hymes, l'approche communicative s'est produite. Ils prétendent qu'il est insuffisant d'expliquer la compétence, la performance et la nature de la langue avec les notions qui ont été prétendues par Chomsky et en outre qu'il est convenable d'ajouter la troisième dimension sous le nom " la compétence communicative". Donc on a accepté que dans la communication en langue cible, non seulement des règles grammaticaux et aussi des quelques règles de communication et de l'utilisation de la langue se trouvent (Demirel, 2007, p. 48).

L'élève qui est dans la classe, ne peut pas avoir un besoin d'apprendre, ne peut pas être prêt pour apprendre le contenu présenté, il peut le percevoir en mauvaise manière à cause des faux apprentissages, son niveau mental peut être plus bas ou haut que ceux de sa classe et donc il n'est pas content pour être dans cette classe. Cela et plus que cela sont des problèmes présents et qui sont dû résoudre dans la processus de l'enseinemet et l'apprentissage (Ergin, 1998, p. 6).

Dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, il est important de connaître des règles grammaticaux, mais cela n'est pas suffisant pour bien

communiquer dans la langue cible. On peut obtenir la compétence de communication par la maîtrise de règles et de variantes sociolinguistiques.

Dans notre époque, apprendre des règles d'une langue et aussi sa culture est très facile non seulement par les sites pédagogiques, les vidéos, les données numériques comme textes, images, sons, le tableau blanc interactif, mais aussi par les magnétophones, les magnétoscopes, les téléviseurs, les caméscopes... etc. En faveur de notre époque que l'on appelle " l'époque informatique ", les hommes peuvent facilement communiquer et se procurer des informations sans problème grâce aux moyens de l'information et de la communication. L'utilisation des moyens technologiques prend efficacement sa place dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais combien d'enseignants et d'élèves profitent de cette occasion ou peuvent en profiter? Il vaut mieux l'interroger, car chaque enseignant et élève n'a pas les mêmes conditions. D'une part une école qui n'a pas de bonnes conditions se trouve, d'autre part il y a une école ayant meilleures conditions et donc cela cause l'inégalité dans l'enseignement et l'apprentissage. Peut-être on ne trouve pas une bonne solution qui arrêtera cette situation, mais nous pouvons prendre quelques décisions et les effectuer.

CHAPITRE 1

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Les TICE sont les « technologies de l'information et de la communication pour l'éducation ». L'acronyme est en voie de généralisation, en lieu et place de « nouvelles technologies éducatives » (NTE); les NTE incluaient cependant la vidéo analogique, ce que ne font plus les TICE (Cuq, 2003. p. 278-279).

L'acronyme TIC, qui s'est imposé vers le milieu des années 1990 en remplacement de l'expression “ nouvelles technologies ”, a été judicieusement choisi. Il pointe en effet deux dimensions bien spécifiques du réseau Internet, même si elles s'entremêlent parfois: la dimension d'information et celle de communication, la recherche de contenus ou bien le souhait d'échanger, la métaphore de la bibliothèque ou bien celle du téléphone ou de la lettre (Mangenot, Louveau, 2006, p. 11).

Les TICE représentent les technologies de l'information et la communication en éducation: emploi de ressources iconographiques, utilisation de ressources audio, ressources vidéo, enregistrement des élèves sont une nouvelle tendance dans l'enseignement et l'apprentissage depuis trente ans.

Selon Bertnard (2005) les TICE; “ L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultants de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques. ”

1.1. Histoire des TICE

Toute l'histoire des techniques de communication est intimement liée à l'histoire de l'éducation. Avant le cahier, la craie et le tableau, on savait, dans l'antiquité, recourir à diverses techniques pour construire des dispositifs socio-techniques susceptibles de faciliter l'apprentissage (Marrou, 1948).

À partir du XXe siècle, l'image audiovisuelle et la production industrielle (photographie, radio, cinéma, télévision...) ont croisé les systèmes éducatifs comme l'ont fait depuis une vingtaine d'années les techniques de numérisation des documents

(sonores, iconiques et graphiques), les logiciels d'apprentissage, de simulation et de production, la transmission à travers des réseaux numériques, et les nouvelles formes de documents informatisés (hypertexte, écrit sur écran...) (Ollivier, Thibault, 2004, p. 191).

En fonction de l'époque et du lieu, deux conceptions différentes ont été à l'origine du lien établi entre l'acte éducatif et les techniques de communication: soit elles ont été pensées comme outil de diffusion soit elles ont été vues comme objet de savoir. Dans le premier cas, les techniques de communication ont surtout été utilisées pour diversifier les modes de transmission des contenus. L'image a été employée pour montrer, pour remplacer l'original; la poste, la radio et la télévision ont initialement visé à restituer la parole du maître. L'ordinateur a permis de simuler des situations, de stocker massivement des données de toute nature et d'assurer leur diffusion. Dans le second cas, plus rare, les techniques ont pu devenir elles-mêmes objets d'enseignement. Mais, des technologies tardivement éducatives causent un retard de conformisme de l'école qui est apparue visiblement avec la multiplication des vagues technologiques à partir des années 1950-1960. Le développement de l'école parallèle, en partie grâce à ces nouvelles technologies (cinéma, télévision, etc), montre crûment le caractère rétrograde de l'institution scolaire et l'oblige à réagir (Perriault, 1998, p. 8). Comme les sophistes apprenaient à leurs élèves à parler et écrire efficacement, les programmes scolaires des collèges français ont demandé aux enseignants, à partir du milieu des années 1980, d'apprendre aux enfants à faire de la programmation informatique, à lire une image ou à naviguer sur Internet (Ollivier, Thibault, 2004, p. 192).

Dans l'évolution de l'enseignement, on voit premièrement des machines à enseigner (ME) et l'enseignement programmé (EP):

- La machine de Pressey

La première machine à enseigner (ME) est celle élaborée par Sidney Pressey (1927), dans les années 1920. Il s'agit d'une machine automatisée pour corriger les Questions à Choix Multiples (QCM) avec quatre boutons correspondant aux réponses possibles à la question présentée. L'apprenant ne passe à la question suivante que lorsque sa réponse est juste et la machine garde une trace des actions de l'apprenant. Certains, dont Skinner (1968), lui reprochent d'avoir fondé sa machine sur des

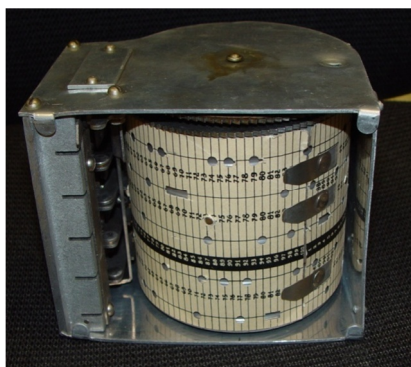
connaissances insuffisantes du phénomène d'apprentissage. Ils vont ainsi se focaliser sur les phénomènes d'apprentissage et créer l'enseignement programmé (Antoniadis, Fairon, Granger, Medori, Zampa, 2006).

Image 1:



Source: http://www.leerbeleving.nl/wbts/1/Pressey_Machine_1.jpg

Image 2:



Source: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Pressey_Testing_Machine_2.jpg

- L'enseignement programmé

De Montmollin (1971) définit l'enseignement programmé comme « une méthode pédagogique qui permet de transmettre des connaissances sans l'intermédiaire direct d'un professeur ou d'un moniteur, ceci tout en respectant les caractéristiques de chaque élève pris individuellement ». Cet enseignement repose sur quatre principes: le principe de structuration de la matière à enseigner (il s'agit de découper et de présenter la matière de manière à faciliter la compréhension et la mémorisation), le principe

d'adaptation (l'enseignement doit être adapté à l'élève), le principe de stimulation et le principe de contrôle. Le cheminement est soit linéaire (exemple: la machine de Skinner) soit ramifié (exemple: la machine de Crowder (1963)) .

- La machine de Skinner

Skinner s'appuie sur les résultats de ses travaux en psychologie du comportement et en partant des résultats du conditionnement opérant en tant que théorie du contrôle des mécanismes d'apprentissage, il envisage la création d'une technologie scientifique de l'enseignement qui utilise l'enseignement programmé susceptible d'être dispensé par une machine à enseigner. Pour Skinner, l'efficacité de l'apprentissage repose sur cinq principes:

- le principe de la participation active: le sujet doit construire sa propre réponse et non la choisir (le QCM entraîne des erreurs que l'élève n'aurait jamais commises sans cette suggestion) ;
- le principe des petites étapes: il faut fragmenter la difficulté pour que même les plus faibles puissent répondre;
- le principe de progression graduée;
- le principe de l'allure personnelle: chacun doit pouvoir avancer à son rythme;
- le principe des réponses correctes: trop d'échecs découragent les élèves, il faut les guider (Antoniadis, 2006).

Image 3: La machine à enseigner



Source: <http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/m341/images/partie2/fig-5.gif>

Ainsi, dans sa machine, les exercices se trouvent sur un rouleau que l'apprenant fait défiler grâce à une molette. Les questions apparaissent dans une fenêtre, l'élève inscrit sa réponse sur un espace blanc réservé à cet effet, puis il compare sa réponse à la correction et actionne le levier pour passer à la question suivante (Antoniadis, 2006).

Mais l'enseignement programmé (EP) de Skinner est rapidement critiqué et, dès 1959 Crowder propose un système alternatif. Sa machine diffère de celle de Skinner par différents points, notamment le cheminement et le type d'exercices. En effet, la machine présente des informations qui sont suivies par un QCM. Contrairement à Skinner qui cherche à limiter l'erreur, Crowder lui attribue une fonction importante. De plus, il considère qu'apprendre, c'est souvent apprendre à distinguer, à discriminer. Une fois la réponse corrigée, si elle est bonne, l'apprenant passe à l'information suivante, si elle est mauvaise, l'apprenant est dirigé vers des exercices de rattrapage pour ensuite revenir à l'exercice auquel il a échoué. Lorsqu'il répond correctement à plusieurs questions, il passe par des raccourcis. Ce genre de ME permet ainsi une meilleure adaptation à l'apprenant, et prend ainsi une place prépondérante dans l'EP (Antoniadis, 2006).

L'EP a ouvert de nouvelles pistes de recherche sur les méthodes et théories d'enseignement et d'apprentissage et a marqué le début de l'enseignement assisté par ordinateur. (Antodiadis, 2006).

Au départ, l'utilisation de l'ordinateur se limitait à automatiser ce qui était fait mécaniquement par les machines à enseigner (ME). L'enseignement assisté par ordinateur (EAO) n'est réellement né qu'au début des années 60 et ce n'est que dans les années 70, avec les travaux sur les systèmes experts qu'apparaissent les premières tentatives de rendre « intelligent » l'EAO. Ces recherches avaient pour finalités de combler les limites existantes, c'est-à-dire:

- de dialoguer avec l'apprenant en langage naturel;
- de sélectionner la suite de ce qui doit être enseigné;
- d'anticiper, de diagnostiquer et de comprendre les erreurs de l'apprenant;
- d'améliorer les stratégies d'enseignement et de le modifier en fonction de l'apprenant.

Puis les années 70 sont marquées par les premiers micro-mondes, les années 80 par les tuteurs intelligents et les années 90 par les systèmes coopératifs et les environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur.

1.1.1. Années 70-80: L'Enseignement Assisté par Ordinateur

Le projet de l'ordinateur qui a été commencé pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue russe à Stanford aux Etats-Unis en 1960, est l'un des premiers pas. Les activités qui se sont produits avec l'enseignement de la langue russe dans le projet PLATO dans ces années à l'Université d'Illinois se sont étendues aux autres langues comme chinois, anglais, français, allemand etc dans les années 70s. Un autre travail basé à l'utilisation des ordinateurs dans l'enseignement des langues, a été commencé en Angleterre au collège Dartmouth. On a principalement pris en considération la langue danoise, française, allemande, latine et espagnole (Odabaşı, 1997: 17-18).

On voit apparaître aux Etats-Unis les premiers programmes d'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) , ou "Computer Based Training" (CBT) dans les pays anglo-saxons, dont sont friandes les grandes compagnies qui ont à former leurs personnels «juste à temps » (Historique, 2010).

Après les Etats-Unis on voit l'Angleterre, la France, l'Allemagne et La Suisse... etc. Dans les pays Européens, ce sont les echelles de l'utilisation de l'ordinateur (Karakuş, 1993: 17-18):

- L'apprentissage concernant la technologie de l'education et de l'ordinateur,
- La diffusion de l'EAO,
- L'enseignement assisté de l'administration par ordinateur (L'ordinateur est utilisé en tant qu'un moyen du professeur qui administre le processus de l'enseignement)

Ce sont les echelles du développement de l'EAO dans les pays Européens (Karakuş, 1993: 45-47):

- L'ajout des technologie de l'information au programme de l'enseignement,
- Le logiciel,

- L'éducation de professeur,
- Le sous œuvre.

Selon Demaizière et Dubuisson (1992), "l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) a apporté des réflexions clés relatives à l'individualisation, l'autonomisation, l'authenticité et la variété des supports. Nous avons classé ces apports en trois grands axes: les supports, le guidage et l'apprenant. Tout d'abord, en ce qui concerne les supports, l'EAO souligne les grands principes du travail avec l'ordinateur, le texte et l'écran. Ensuite, le guidage a suscité, dans le domaine de l'EAO, une réflexion sur les différents éléments disponibles pour l'enseignement / apprentissage (différents types de ressources et de médiation). Enfin, les recherches sur l'EAO ont démontré que l'apprenant allait connaître de nouvelles formes d'échanges et de rapports interpersonnels, que ce support pouvait répondre à l'hétérogénéité du public (autonomie, respect du rythme de l'apprenant, etc.) et qu'il respectait l'individualisation des parcours."

Sur le plan technique, on parle de langages «auteur»: Dialogue Utilisant l'Ordinateur (DUO), Enseignement Guidé par Ordinateur (EGO) en France, encore aux Etats-Unis, traduisent dans leurs concepts et fonctionnalités les tendances de l'EAO:

Ils visent avant tout les « enseignants auteurs »: l'idée est de mettre à disposition des détenteurs de l'expertise des contenus des outils de programmation simples et puissants. Certains y voient la voie d'une liberté et créativité pédagogiques, d'autres fustigent cette confusion des genres. Et en effet, les défauts de certaines productions montrent alors à l'évidence qu'il y a là deux métiers différents et que le mélange des rôles est par trop périlleux (Historique, 2010).

Sur le plan pédagogique, les didacticiels sont en règle générale pensés et conçus pour être utilisés en toute autonomie par l'utilisateur final. Certains sont conçus pour être exploités dans des kits pédagogiques multimédias. Multimédia signifiant ici l'usage conjugué de supports hétéroclites dans un but de formation: cassettes vidéo, audio, livre, diapositives... (Historique, 2010).

Dans l'enseignement avec ordinateur et le passage à l'EAO, nous voyons que l'on fait, en peu temps, des pas importants dans les pays dont le niveau de l'éducation est suffisant et dont le potentiel éducatif et technologique est élevé. Mais même dans ces

pays, on vit des difficultés d'avoir le contrôle de la technologie qui change vite (MEB, 1991: 6).

1.1.2. Années 90: Multimédia

Le terme “multimédia”, vulgarisé au cours des années 1980, peut être défini, au sens large, en tant qu'univers combinant les technologies de l'écrit, de l'image et du son. Le « multi » – « média » est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information tels que textes, sons, images fixes ou animées (Hirschsprung, 2005: 10).

Pour Cuq (2003; 172-173), le multimédia désigne à l'origine le regroupement, dans un même dispositif permettant l'interactivité, de données écrites, sonores et imagées (images fixes ou animées). Mais ce mot s'est également imposé comme un hyperonyme de cédérom, Internet, voire hypertexte et hypermédia, et il est maintenant utilisé aussi bien comme substantif que comme adjectif (« un multimédia », « des produits multimédias »).

La particularité des supports multimédias est de solliciter conjointement plusieurs d'entre eux: l'ouïe (par les sons, bruits, musiques, échantillons de langage), la vue (par les images, formes, couleurs, mouvements, textes), le toucher (par la réactivité induite par l'interactivité technique, c'est-à-dire l'interaction de l'homme avec machine) (Hirschsprung, 2005: 14).

On a commencé à parler de document multimédia en 1980 avec le vidéodisque optique. À partir de 1985, l'apparition du cédérom a rapidement supplanté le vidéodisque. Aujourd'hui, on retrouve des documents multimédias sur cédéroms, cartouches de jeux vidéo, DVD, bornes interactives, et évidemment sur Internet, malgré l'obstacle majeur de ce véhicule, soit la largeur de la bande passante qui n'est pas encore suffisante pour permettre une qualité de transmission acceptable pour un produit multimédia (Lafrance, 2002).

Avec le commencement de l'utilisation du multimédia dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue, l'apprenant bénéficie non seulement des ressources riches et variées, d'un repérage constant et précis, mais aussi de soutien pédagogique quand il

en a besoin (Stanca, 2010). Les applications multimédia notamment, offrent la possibilité de gérer des données diverses, comme les textes, les images et les sons: ainsi chaque apprenant va pouvoir acquérir des connaissances selon ses objectifs, une motivation et un rythme personnels et son propre style cognitif (Wullen, 1995: 116).

Les Attributs de Multimédia

Quand le multimédia est mentionné, on voit les termes «hypertexte, hypermédia». Le terme d'« hypertexte » est souvent utilisé en lieu et place de celui d'«hypermédia»: dans les environnements multimédias, les données peuvent se présenter sous forme de texte (hypertexte), mais aussi d'image et de son (hypermédia), le mécanisme des liens entre les données demeurant à l'identique (Hirschsprung, 2005:11).

Le technique de l'hypertexte permet de mettre en rapport un premier texte, présent à l'écran, avec d'autres textes qui sont appelés et apparaissent alors à leur tour sur ce même écran (Lancien, 1998, p. 20).

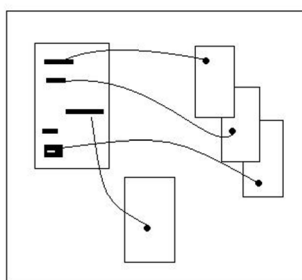


Schéma 1: Schéma de l'hypertexte

(Hirschsprung, 2005, p. 11)

Ici, on apprend que l'hypertexte est pu partager par l'Internet et aussi par le cédérom. Mais, comme on sait l'Internet ouvre sa porte à plusieurs hommes et donc beaucoup de personnes peut en profiter. Au contraire de cela, des données dans le cédérom est pues lire sur un ordinateur.

Une autre attribut du multimédia, c'est la multicanalité qui n'est pas en soi nouveau puisque l'audiovisuel, au sens large du mot (cinéma, télévision, vidéo). Ce qui est par contre spécifique au multimédia, c'est que ces supports ne vont apparaître et

s'agencer qu'à travers le système informatique qui permet de les consulter (Lancien, 1998, p. 24).

La multicanalité, est aussi nommée multimodalité quand on se place du point de vue de l'utilisateur, n'est pas vraiment spécifique au multimédia puisque la vidéo présentait déjà des images, du son et parfois du texte; mais combinée avec l'interactivité, elle permet des agencements nouveaux que l'utilisateur peut activer de diverses manières. Un des atouts pour les langues est la fréquente redondance entre les canaux et la place importante du texte (Cuq, 2003, p. 172-173).

La multiréférentialité est définie comme la possibilité d'obtenir de nombreuses et diverses sources d'information sur un même thème: elle est évidemment très présente sur Internet (Mangenot, Louveau, 2006, p. 12). Elle est aussi étroitement liée à l'hypertexte et à la multiplication des sources d'informations à partir d'un thème donné. Elle élargit du même coup les champs référentiels que l'on peut associer au sujet traité par le document multimédia (Lancien, 1998, p. 27).

L'interactivité joue un rôle déterminant dans le multimédia. Pour Belisle (1998), c'est une caractéristique des relations humaines qui permet à une personne de réagir et de s'adapter en fonction des réactions de son interlocuteur.

Dans son acception originelle, ce mot renvoie à l'idée d'échange entre usager et média. Cette acception s'est désormais élargie à la «communication» entre l'utilisateur et l'ordinateur, mais si on en observe les usages courants, on relève plusieurs ambiguïtés, dues notamment au fait qu'un seul adjectif, «interactif», correspond aux deux substantifs «interaction» et «interactivité». Tout d'abord, sur un plan général, on parle aussi bien de l'interactivité d'un cédérom que de celle, par exemple, du courrier électronique ou des bavardages (en anglais chat) en temps réel. Pourtant, dans le premier cas, c'est un logiciel qui rétroagit sur l'utilisateur, tandis que dans le second, ce sont deux ou plusieurs humains qui entrent en interaction verbale. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, cette première différence est fondamentale: les machines étant très limitées en ce qui concerne l'analyse du sens de ce que dit ou écrit un apprenant, elles sont loin de pouvoir simuler les interactions humaines; on connaît, à l'inverse, l'intérêt qu'il peut y avoir à faire communiquer des apprenants à distance, quel que soit le canal employé. La communication médiatisée par ordinateur semble

ainsi offrir des potentialités plus riches que les simulations d'interactions présentes dans les cédéroms d'apprentissage des langues (Mangenot, 2001, p. 135-136).

1.1.3. Années 2000-... : Internet

L'ancêtre d'Internet, Arpanet - qui a vu le jour en 1968 – était le réseau de communication de l'ARPA (organisme coordinateur de la recherche militaire américaine) qui reliait centres universitaires travaillant pour le ministère de la Défense. Ce réseau s'est ensuite développé anarchiquement pour devenir Internet: "ensemble de réseaux informatiques reliés entre eux pour échanger des informations" (Robert, 2008, p. 107).

Dans le cadre de l'éducation selon Rodriguez (2001), " Internet, en tant que nouvel outil éducatif, héberge une ample panoplie de possibilités."

Internet a ouvert de très larges perspectives d'apprentissage. On peut y trouver des matériels de lecture et même audiovisuels relatifs à divers domaines d'apprentissage. Les sites web ouvrent ainsi souvent des possibilités d'apprentissage interdisciplinaire. Des procédures éducatives authentiques sur la base de ressources; telles que le travail de projet, peuvent être organisées grâce à Internet. Il favorise l'apprentissage tant autonome que coopératif dans le cadre d'un contexte adéquat. De plus, Internet peut être un forum pour l'apprentissage par le biais d'un output adéquat. Il peut offrir aux apprenants la possibilité de publier leurs messages sur des sites, initiant ainsi une communication chargée de sens parmi les élèves intéressés et impliqués (Camilleri, Sollars, 2005, p. 16).

CHAPITRE 2

TICE: TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET LA COMMUNICATION EN FLE

2.1. Usage des TIC en FLE

Dans les années 1950s, ce sont les méthodes audio-orale et audiovisuelle qui ont donné la priorité au matériel technique: tableau de feutre, magnétophone, films fixes... et qui ont préconisé l'usage d'un laboratoire des langues. Elles avaient pour objectif d'installer des automatismes avec la pratique intensive d'exercices structuraux susceptibles de donner à l'élève une compétence d'abord orale (méthode audio-orale) dans une situation de communication (méthode audiovisuelle) (Robert, 2008, p.132).

Les méthodes qui se sont succédé dans l'enseignement institutionnel, jusqu'au milieu des années 80, méthodes audio-orales puis méthodes audiovisuelles (multi-médias), se sont appuyées fortement sur une technologie quasi indispensable à leur mise en œuvre. Ces méthodes reposait sur les trois pôles (axiologique, psychologique, praxéologique), de tout modèle éducatif selon Meirieu (Meirieu 96). Dans le cas du laboratoire de langues, il s'agissait même d'une technologie inventée pour cet usage spécifique d'apprentissage, allant de pair avec une innovation pédagogique qui s'appuyait sur une théorie linguistique (structuralisme) et psychologique (comportementalisme). Autrement dit ces méthodes successives fournissaient non seulement le matériel pédagogique, mais la méthodologie avec des fondements théoriques de référence, des contenus linguistiques adéquats et des modes d'exploitation pédagogique qui constituaient autant de schèmes d'usages livrés avec les artefacts (sémiotiques, symboliques et techniques) qui étaient ainsi déjà pré-configurés en instruments dédiés aux acteurs-utilisateurs. Ces méthodes successives reposaient ainsi sur une parfaite cohérence scientifique entre les théories de référence, les technologies, les matériaux linguistiques et les usages définis qui fournissait le gage de leur efficacité pédagogique (rapidement perçue comme surévaluée, au demeurant) (Brodin, 2002, p.155).

Traditionnellement dans le contexte du laboratoire de langue, les avancées technologiques ont consisté à ajouter aux documents de compréhension uniquement

audio un support visuel sous forme de compréhension d'extraits vidéo. L'enseignant se contentait alors d'élaborer quelques questions plus ou moins détaillées selon le niveau de compétence des apprenants, et ceux-ci pouvaient répondre oralement. Mais en fin de compte ils étaient toujours évalués sur leurs productions écrites individuelles. La coexistence de modes oraux et écrits dans les documents audio-visuels authentiques n'allait pas sans soulever des difficultés. Très vite le besoin s'est fait sentir pour l'enseignant de faciliter le travail de l'apprenant, par exemple en ajoutant un sous-titrage sur l'écran de l'ordinateur, ou bien en intégrant des exercices de vocabulaire et de compréhension plus élémentaires, ou bien encore en créant des activités de simulation ou de jeux de rôles pour favoriser des dialogues interactifs entre apprenants (Mrowa, 2000, p. 208).

Ces NTIC, qui “regroupent tous les outils permettant d'utiliser, de transférer ou de partager des données numériques (textes, images, sons...) à partir de Cdrom, à travers des réseaux locaux ou le monde via Internet,... permettent une plus grande diffusibilité de l'information, une interactivité, un asynchronisme, (un synchronisme) et peuvent favoriser aussi bien le travail individuel (autoformation) que le travail collectif” (Denef, 2001).

Au cours des dernières années, l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) s'est accru d'une manière considérable, notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage institutionnel des langues étrangères (Brodin, 2002), (Petitgirard, 2004). Ce phénomène est en partie dû aux discours prometteurs des spécialistes en informatique, des institutions gouvernementales, des économistes et des pédagogues (Gerbault, 2002). Il devient donc impératif pour les enseignants d'acquérir les compétences nécessaires à un usage efficace des TICE dans leur enseignement. Il devient aussi impératif pour les différentes institutions chargées de la formation d'enseignants d'assurer que ces derniers soient compétents dans ce domaine. De ce fait, de nombreuses institutions ont restructuré leurs programmes de formation afin d'y intégrer l'enseignement-apprentissage des TICE (Bangou, 2006, p. 145).

C'était sans doute aussi la condition pour que les technologies et leur potentialités, réelles ou supposées, servent de levier pour repenser des questions liées à l'apprentissage des langues: le diaporama, par exemple, devait permettre de capter

l'attention des apprenants: les TICE allaient accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, -plus interactif. Ces affirmations portaient en elles la croyance que l'introduction des technologies dans les pratiques pédagogiques allait faciliter l'apprentissage de manière quasi automatique (Guichon, 2006, p. 11).

Les nouvelles technologies de l'information permettent de produire, transmettre et consommer une quantité de plus en plus grande de messages dont les contenus sont d'autant plus riches que notre stock de connaissances a vu ses dimensions démultipliées par l'addition de tous les fonds disponibles sur notre planète et que son efficacité s'est trouvée accrue par le poids des réseaux (UNESCO, 1989).

La médiatisation de l'apprentissage comporte plusieurs dimensions: la première concerne l'intégration de contenus (reportages, chansons, articles...) au sein d'un même contenant (cédérom ou dispositif d'apprentissage médiatisé). La technologie numérique permet de rassembler des données dans différentes modalités (écrit, oral, image fixe ou animée) et de fournir un accès raisonné à l'information (cf. Lancien 1998). Cette dimension est bien entendu primordiale pour un apprentissage des langues qui s'appuie sur des documents authentiques et sur une approche culturelle de la langue. La seconde dimension de la médiatisation vient du fait qu'elle introduit un décalage communicationnel dans la médiation pédagogique (Guichon, 2006, p. 16).

Pour profiter de tous les avantages des TICE, il faut disposer d'un laboratoire multimédia. Un laboratoire multimédia, souvent connecté à Internet, se compose de postes élèves (micro-ordinateurs classiques avec casques) et d'une console enseignant, un écran de contrôle sur lequel s'affiche l'écran sélectionné et un troisième sur le quel s'affiche l'interface (dispositif qui permet la jonction entre deux éléments d'un même appareil) de pilotage. Cet interface permet de communiquer avec tous les élèves ou avec un groupe sélectionné, d'écouter discrètement un élève ou de communiquer avec lui, etc (Robert, 2008, p. 198).

Les TIC comprennent des supports de communication qui sont CDs, disquettes, télévision, magnétoscope, bande film, ordinateur... etc. Les TICE consistent les supports communication et aussi des tâches pédagogiques. Pour l'enseignement on doit ajouter des tâches pédagogiques dans l'utilisation des supports. On va voir un tableau ci-dessous sur lequel on apprend des détails.

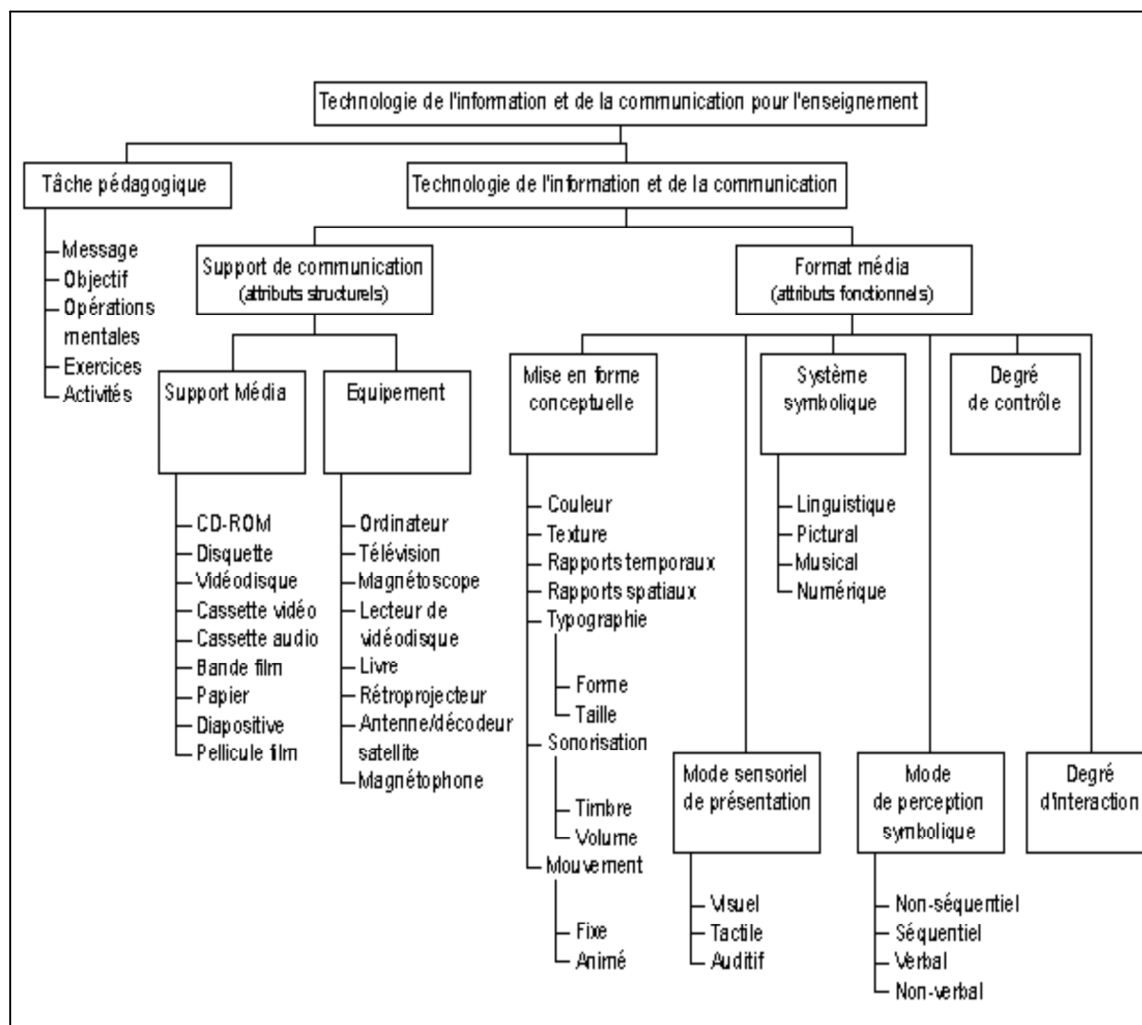


Schéma 2: Les Composants des TICE (ATLAN, 2000)

2.1.1. Les Supports Techniques

Depuis longtemps, la discipline du français langue étrangère intègre les multimédias dans ses différents courants méthodologiques. Qu'ils soient audio ou vidéo, fabriqués, didactisés ou authentiques, ces documents font partie intégrante d'un enseignement de FLE. Magnétophones, magnétoscopes, téléviseurs et parfois même caméscopes sont des outils fréquemment utilisés par les enseignants. Avec l'introduction de l'enseignement assisté par ordinateur, les centres de ressources, dans un premier temps, se sont vus dotés de postes multimédias, qui ont été par la suite connectés à Internet. Du matériel pédagogique a été créé, exercices diffusés sur disquettes puis cd-rom, mais qui finalement n'avaient de novateur que le canal de l'ordinateur. Par la suite se sont développés les cd-rom d'apprentissage, intégrant son, vidéo, exercices interactifs et autocorrectifs, reconnaissance vocale... Après les centres

de ressources, les établissements d'enseignement ont été pourvus de postes et de salles informatiques et peu à peu les enseignants ont apprivoisé ce nouveau vecteur d'apprentissage (Barrière, 2006).

2.1.1.1. Le Tableau Noir ou Blanc

C'est un tableau que l'on utilise depuis des années. Pour le tableau noir, on a des craies colorées, pour le tableau blanc, des feutres colorés. L'enseignant écrit des choses importantes sur le tableau et l'élève doit les copier, aussi cela prend beaucoup de temps. Quand l'enseignant écrit ses notes sur le tableau, il manque le contact d'œil avec des élèves et aussi ces tableaux ne sont pas bons pour la santé. Malgré de cela, en Turquie, quelques écoles les utilisent comme l'utilisation des tableaux est moins chère que les autres.

2.1.1.2. Le Magnétophone

Le magnétophone est utilisé plus souvent dans l'enseignement des langues. Il permet de faire écouter et comprendre la prononciation de natifs, ainsi que les différents accents régionaux, locaux ou étrangers que produisent les locuteurs de la langue cible. Ces écoutes de documents authentiques ou pédagogisés font appréhender les réalités socioculturelles. (Tagliante, 2006, p.73).

Les enregistrements des productions orales permettent l'exploitation en différé des erreurs de type linguistique ou communicatifs. Ils sont également utiles pour mener à bien une correction phonétique.

Par ailleurs, dans leur quête de documents authentiques, les apprenants peuvent utilement enregistrer eux-mêmes:

- des locuteurs natifs dans le cadre d'une enquête sur un thème défini en classe;
- des bruits divers qui animeront des productions réécrites;
- des lecteurs, des montages de textes;
- des chansons, des émissions... (Tagliante, 2006, p.73).

2.1.1.3. Le Magnétoscope

Il permet l'exploitation de documents vidéo ou d'enregistrements, pour non seulement les faire entendre mais également les donner à voir. L'enseignant peut enregistrer puis faire visionner toutes sortes d'extraits présentant des réalités socioculturelles qui se prêtent à la comparaison ou analyser des situations de communication représentatives de faits culturels. Le premier de tous les exemples est la situation de salutation/présentation: comment salue-t-on dans le pays des locuteurs de la langue cible, est-ce de la même façon que dans le pays des apprenants, quelles sont les différences? (Tagliante, 2006, p.73).

Les documents vidéo qui correspondent à la diffusion du magnétoscope présentent des caractéristiques sensiblement différentes. En permettant une communication moins unidirectionnelle que la télévision, puisque la personne qui consulte un document vidéo peut arrêter l'image, revenir en arrière, repasser une scène, le magnétoscope dispense du même coup les auteurs d'avoir recours à certains des procédés évoqués précédemment (Lancien, 1998, p. 10).

2.1.1.4. Le Caméscope, le Téléviseur et L'appareil Photo Numérique

Le document vidéo est utilisé dans la classe de langue comme support privilégié pour présenter une langue authentique en situation et permette ainsi de visualiser le contexte de façon plus vivante que de simples illustrations de manuels. L'utilisation de la vidéo en classe de langue peut se concevoir de façon encore plus spécifique si l'on considère l'apport bien particulier du caméscope : il ne s'agit plus ici de présenter un document déjà prêt ayant une intention ce document vidéo dans une situation de classe, de filmer le groupe classe dans une activité pédagogique précise qui permet d'optimiser les savoir-faire linguistiques des apprenants et met à profit leurs capacités créatrices (Pouchol, 1999, p.155).

Pour faciliter l'intégration de la vidéo, on profite du caméscope, du téléviseur, de l'appareil photo numérique... etc. Ils permettent de faire produire par les apprenants des documents vidéo sur des objectifs spécifiques ou suivant un projet commun défini en classe: travail sur la langue de communication entre élèves, exploitation des productions linguistiques, analyse des attitudes (Tagliante, 2006, p.74).

2.1.1.5. Le Rétroprojecteur

Il présente des possibilités intéressantes:

- *acquisition de la structuration*: au cours d'un travail de groupe, après avoir fait désigner le rapporteur, on lui demande de reporter les résultats de travaux du groupe sur un transparent puis de le présenter au groupe classe au rétroprojecteur. L'exploitation qui en sera faite mettra l'accent sur la structuration du rapport;

- *gain de temps appréciable*: les apprenants ne rédigent qu'une seule fois, directement sur le transparent, ils peuvent compléter ou modifier leurs productions lors de la présentation;
- *dynamisme et motivation*: il est valorisant pour l'apprenant de maîtriser une technique qui jouissait jusqu'alors d'une connotation strictement professionnelle;
- *acquisition d'un savoir-faire interdisciplinaire*: la maîtrise de cette technique de présentation incitera les apprenants à vouloir l'utiliser dans d'autres disciplines pour présenter et illustrer leurs exposés (histoire, géographie, biologie...) (Tagliante, 2006, p.74).

2.1.1.6. Le Vidéoprojecteur

En langues, il existe depuis longtemps une tradition d'utilisation du document vidéo en classe, au point que de nombreuses institutions ont équipé leurs salles de cours d'un magnétoscope et d'un moniteur. L'utilisation du vidéoprojecteur est beaucoup moins répandue, ne serait-ce que par manque de salles équipées: devoir apporter son matériel et l'installer, dans des salles qui ne comportent pas toujours une connexion à Internet, est en effet rédhibitoire. Cela dit, l'utilisation la plus intéressante du vidéoprojecteur consiste sans doute à le mettre à la disposition d'étudiants devant faire un exposé. Plusieurs articles font état de telles pratiques, notant l'intérêt de soutenir l'exposé oral par une projection d'images et de texte, tant pour ceux qui exposent, à qui le support du diaporama donne plus d'assurance, que pour leur public, qui suit mieux l'exposé. On peut ainsi demander à des apprenants de préparer un exposé à l'aide de sites Internet et de réaliser un diaporama à partir des ressources trouvées (Mangenot, Louveau, 2006, p.61).

Le vidéoprojecteur constitue un moyen efficace pour le professeur de montrer une application d'ordinateur aux élèves, que ceux-ci vont exécuter ensuite en autonomie devant leurs écrans. Son utilisation est dans ce cas-là au service de l'apprentissage de l'outil informatique, indépendamment des contenus de l'application (par exemple recherches d'information sur Internet, exercices interactifs en ligne, utilisation de logiciels disciplinaires, ...) (Duensing, 2007).

Il est réservé aux présentations, aux exposés en classe (daiporamas), mais il se prête peu à l'interactivité. Son coût encore élevé ne permet pas à tous les enseignants de pouvoir en disposer. (Tagliante, 2006, p.74).

2.1.1.7. L'Education par Vidéo -Tv

La technologie éducative prend sa place dans des classes avec ses moyens, elle permet de faire un écoulement d'informations plus permanentes et plus convaincantes (Şimşek, 1997, p. 36).

La vidéo est l'un des moyens technologiques. L'innovation apportée par la vidéo aux moyens éducatifs, c'est d'être donné l'image et la voix à l'élève en même temps. L'enseignement fait par la vidéo s'adresse aux oreilles et aussi aux yeux. Comme la vidéo peut être utilisée uniquement, on peut l'utiliser avec des autres moyens. Quand on compare la vidéo par des autres moyens, grâce à sa propriété d'unir l'image et la voix, elle assure un enseignement fort et aussi amusant (Şimşek, 1997, p. 36).

La vidéo crée des nouvelles méthodes dans l'enseignement qui a fait une intégration avec la télévision; elle a un grand potentiel dans le processus de l'enseignement individuel et l'enseignement à distance (Ergin, 1998, p. 129). Elle est un bon moyen du spectacle et aussi un dépôt d'information. Elle pourvoit à voir une vie réelle dans une meilleure manière. On peut faire une leçon qui normalement dure une heure, dans trois ou cinq minutes grâce à la vidéo. C'est pour cela, la vidéo est utilisée efficacement dans l'enseignement l'apprentissage de la langue étrangère (Şimşek, 1997, p. 36).

Le document vidéo est utilisé dans la classe de langue comme support privilégié pour présenter une langue authentique en situation et permettre ainsi de visualiser le

contexte de façon plus vivante que de simples illustrations de manuels. L'utilisation de la vidéo en classe de langue peut se concevoir de façon encore plus spécifique si l'on considère l'apport bien particulier du camescope: il ne s'agit plus ici de présenter un document déjà prêt ayant une intention didactique plus ou moins déclarée mais de réaliser et d'utiliser ce document vidéo dans une situation de classe, de filmer le groupe classe dans une activité pédagogique précise qui permet d'optimiser les savoir-faire linguistiques des apprenants et met à profit leurs capacités créatrices (Pouchol, 1999, p. 155).

Les vidéos proposées pour la leçon de la langue française: Ce sont une recette de cuisine, un dessin animé, un court-métrage, une publicité, le résumé d'un livre pour enfants, un reportage court (de type JT), un fait divers (de type JT), un reportage dans une émission animalière, l'interview d'un personnage public ou anonyme, un clip (chanson), un document muet (Histoire Sans Paroles), un sketch, un jeu télévisé... etc (Prof-fle, 2010).

Les activités pédagogiques pour ces vidéos (Prof-fle, 2010):

- **Une recette de cuisine**

- ✓ Commenter des séquences présentées sans le son
- ✓ Décomposer le générique et identifier les éléments visuels présents (ingrédients, ustensiles, etc.)
- ✓ Élaborer une recette avec les mêmes ingrédients
- ✓ Inventer un menu pour intégrer la recette du jour
- ✓ Élaborer une recette imaginaire (philtre d'amour, potion magique, etc.)

- **Un dessin animé**

- ✓ Travailler la compréhension et cohésion de l'histoire
- ✓ Inciter à l'improvisation orale
- ✓ Inventer les dialogues (visionnement sans le son)

- **Un court-métrage**

- ✓ Imaginer une suite possible (visionnement interrompu)
- ✓ Si adapté d'une nouvelle :

- * Reprendre le texte
- * Identifier les personnages sélectionnés
- * S'interroger sur la mise en image des passages
- * S'interroger sur la mise en scène
- * Confronter l'adaptation cinématographique et le texte
- * Identifier ce qui a été mis en évidence, déformé, ajouté, négligé, etc.
- ✓ Reformuler chaque moment clé et mettre en évidence les registres de langue
- ✓ Choisir une nouvelle (texte court), en construire le scénario et le comparer avec sa
- ✓ version filmée (« le Horla », « Qui sait », « Le parapluie », etc.)

- **Une publicité**
 - ✓ Commenter la relation entre le produit et le contexte de la publicité
 - ✓ Identifier les comportements / représentations propres à la société française
 - ✓ Travailler la cohérence et les référents culturels
 - ✓ Imaginer un autre scénario pour le même produit

- **Le résumé filmé d'un livre pour enfants**
 - ✓ Relever les expressions métaphoriques et les expliquer
 - ✓ Passer de la langue littéraire à la langue quotidienne

- **Un clip de chanson**
 - ✓ Visionner sans le son et imaginer le thème de la chanson
 - ✓ Inciter à la reproduction mimétique
 - ✓ Commenter la relation entre la chanson et son contexte

- **Un document muet (« Histoire Sans Paroles », extrait de films de Jacques Tati)**
 - ✓ Relever les formes non verbales de communication
 - ✓ Commenter: verbes de mouvement, verbes pronominaux, etc.
 - ✓ Identifier les actes de paroles / actes de communication
 - ✓ Imaginer la voix off qui commente la séquence

- ✓ Doubler les voix des personnages... etc

2.1.1.8. Le Tableau Interactif

Le tableau blanc interactif (TBI), ou tableau numérique interactif (TNI), parfois tableau pédagogique interactif (TPI) est un dispositif alliant les avantages d'un écran tactile et de la vidéoprojection (Wikipedia, 2010).

Le TBI est utilisé dans les classes de plusieurs pays, comme la Grande-Bretagne (en 2009, 95% des classes disposent d'un TBI), le Mexique et les États-Unis et une trentaine d'autres pays dont la France la Russie, l'Autriche, la Grèce, l'Irlande, les Pays-Bas ou la Lituanie (Wikipedia, 2010). A partir de 2008, en Turquie, dans quelques écoles privées d'État, on a commencé à l'utiliser en classe (Eğitimci Haber, 2010).

Le tableau numérique, grâce à son logiciel et à ses ressources associées, permet d'afficher tout type de document numérique (extrait de la galerie fournie, ou de ressources externes – internet par exemple) et d'agir sur ces documents:

- annoter, surligner, tracer sur un texte, une image, une page web ou une capture d'écran (de logiciel, de vidéo, d'animation flash...);
- déplacer, glisser-déposer, agrandir-réduire, cloner des objets;
- masquer et découvrir, effacer et révéler;
- incorporer différents médias dans la page (insérer du son, des animations, de la vidéo, des liens);
- annuler - refaire, organiser les pages;
- enregistrer tout ce qui a été annoté pour le réutiliser ultérieurement (Académie de Poitiers, 2009).

Bien utilisé, le TBI permet une classe plus interactive, plus ludique et moins coupée de la réalité du monde extérieur.

Par ailleurs, il permet à l'enseignant de faire face aux élèves et d'agir directement depuis le tableau, aux élèves d'agir directement sur le tableau, c'est-à dire, plus grande participation, meilleure compréhension. Le logiciel associé permet d'enregistrer les différents étapes d'un cours et de les imprimer ou de les mettre à disposition des élèves sur l'Espace Numérique de Travail (ENT). Il offre aussi de

nombreux enrichissements: courtes animations pédagogiques, fonds de cartes ou quadrillages, fonctions zoom, spot, cache... (Argos64, 2010).

2.1.1.9. L'Ordinateur

Avec l'utilisation de l'ordinateur, il est plus efficace, facile, amusant et remarquable de faire un cours de FLE. Comme l'ordinateur est interactif, la priorité de l'utilisation est donné au ordinateur.

L'ordinateur en classe a quelques rôles dans une situation pédagogique:

Le rôle de tuteur: Pour Mangenot (1994), le rôle tuteur est la fonction la plus couramment utilisée en langues étrangères, la plus connue, c'est l'ordinateur comme tuteur ou comme "exerciseur". C'était au départ l'idée des "machines à enseigner", à l'époque où l'on pensait que le facteur le plus prégnant de l'acquisition était l'imprégnation. C'est encore le domaine dans lequel on publie le plus grand nombre de logiciels, car c'est le seul qui soit économiquement rentable, puisqu'il permet en principe de se passer du prof. Mais l'ordinateur n'est alors utilisé que comme canal, et il transmet ce que le professeur-auteur a mis dans le didacticiel. Même au niveau de l'analyse de réponse, la machine ne peut donner un jugement correct que si l'erreur a été prévue par le concepteur. Par rapport à la classe classique, on y gagne en quantité d'interactions, puisque tous les élèves sont actifs sur leur ordinateur, mais on y perd (beaucoup) en qualité, en flexibilité parce que le prof a dû formaliser considérablement les connaissances.

Le rôle d'ordinateur: Il est enseigné, imaginé par Seymour Papert (1981) en réaction au rôle précédent, dans lequel l'enfant est supposé programmer l'ordinateur et non être programmé par lui. Ce rôle, intéressant d'un point de vue constructiviste, demande cependant beaucoup d'engagement de la part de l'enseignant: la plupart des études montrent que sans un étayage (humain) considérable, les enfants ne font pas grand chose d'intéressant. Dans le domaine des sciences, les logiciels de simulation relèvent de ce rôle: ils sont peut-être plus faciles à mettre en oeuvre que dans le domaine linguistico-littéraire.

Le rôle d'outil: L'ordinateur outil ne cherche pas à enseigner mais à se proposer comme un outil dans l'accomplissement de tâches (l'exemple emblématique a longtemps

été le traitement de texte, outil pour la création de textes par les apprenants). L'aide sera soit automatisée (les "aides" du traitement de texte, par exemple, voir également ci-dessous), soit relèvera d'une médiation humaine se positionnant en parallèle à l'utilisation de l'ordinateur par l'apprenant ou à sa suite (production d'un texte à l'aide d'un traitement de texte avec aide d'un enseignant ou de pairs apprenants, par exemple, pendant ou après la production du texte) (Demaizière, 2007).

Dans l'enseignement assisté par ordinateur, l'ordinateur rend l'apprentissage permanent dans ces jours où l'on applique de nouvelles méthodes en langue étrangère en étant loin de méthode traditionnelle. L'ordinateur comprend les moyens visuels et audio, comme des images, des cartes, des affiches, le projecteur, des films, des vidéos... etc. A l'aide de l'internet on peut enrichir le contenu de la leçon, faire des exercices sur l'internet dans la classe. Actuellement on peut trouver beaucoup de vidéos, de chansons, d'images... en langue française et aussi en langues autres.

Par ailleurs, on voit que la grammaire, la compréhension orale, écrite et les connaissances du lexique sont plus dominantes. L'enseignement de la grammaire comprend la substitution, la conversion, le réarrangement et remplissage des lacunes. On utilise des questions à choix multiples (QCM) et des questions convenables à ces sortes des exercices pour évaluer les connaissances de la grammaire. Dans les disquettes préparées pour le lexique, on enseigne plus des mots antonymes, synonymes et leurs sens et aussi on teste ces connaissances par QCM. Pour améliorer la compétence de la compréhension, on lit des textes sur le moniteur et de plus, on dessine des schémas, des graphiques et des images pour que des élèves au niveau bas, comprennent mieux des textes. Puis on pose des questions concernant le texte lu. Par ailleurs des élèves profitent de l'ordinateur dans une manière éducative pour l'amélioration de la compréhension comme: des propositions des titres au texte, compréhension générale/détaillée, trouver l'idée base, deviner des sens des mots inconnus etc (Demirel, 2007, p. 93).

En classe pour ceux qui ont la chance de pouvoir en disposer, ou au centre de documentation, il se prête à des activités multiples, en réseau ou non et peut à ce titre être intégré dans le processus d'apprentissage. L'utilisation d'un clavier et d'une souris au lieu d'un papier et d'un crayon est un facteur de motivation par la découverte et la maîtrise d'une technique, et par l'attractivité du traitement de texte, qui permet d'utiliser des outils généralement absents de la classe de langue: la correction orthographique, la

consultation d'un dictionnaire des synonymes, l'insertion de mots, le recherche, la mise en page automatique, etc. Sans traiter de l'utilisation de didactiels, on peut relever les activités suivantes, qui peuvent être réalisées individuellement ou préparées en petits groupes:

- rédiger des courriels: la rapidité de l'échange de correspondances entre classes est facilitées;
- rédiger des articles: une fois bien mis en page, ils peuvent être envoyés tels quels au journal de l'école;
- rédiger le journal de la classe;
- élaborer des récits: individuels ou en petits groupes;
- reconnaître les différents types de textes: par la différenciation des textes produits, narratifs, explicatifs, descriptifs, poétiques, etc;
- faire des recherches sur Internet;
- organiser un projet pédagogique... (Tagliante, 2006, p.74)

L'utilisation de l'ordinateur renforce la motivation de l'élève et lui rend actif et content. Dans les résultats des enquêtes, on voit que des personnes se rappellent 50 % de ce qu'ils entendent, 70% ce qu'ils disent, 90 % ce qu'ils font (Çilenti, 1988: 36). Alors, on peut dire que l'ordinateur est très important dans l'enseignement de la langue étrangère comme l'élève les fait en même temps en utilisant l'ordinateur. Par ailleurs, pour le travail autonome l'ordinateur aide l'élève à répéter la leçon plusieurs fois, faire des exercices, trouver ses faux et aussi les comprendre.

L'un des autres avantages de l'ordinateur, c'est de donner l'importance à l'amélioration de la compétence de l'écrit et de fonder des laboratoires d'écrit assisté par l'ordinateur avec ce but. Les élèves apprennent à comment profiter des ordinateurs en écrivant leurs devoirs, leurs compositions, leurs rapports de recherche etc. Avant de passer à écrire, on enseigne comment utiliser la méthode de remue-ménage, et puis on passe à écrire en utilisant des questions de l'ordinateur dans les sections de l'introduction, du déroulement et de la conclusion. Le plus intéressant est d'être vérifié des mots écrits faux par l'élève et de les écrire vrai. Ainsi, les élèves peuvent écrire des mots correctement et les renforcent (Demirel, 2007, p. 93-94).

La fonction la plus couramment utilisée en langues étrangères, la plus connue, c'est l'ordinateur comme tuteur ou comme "exerciseur". C'était au départ l'idée des "machines à enseigner", à l'époque où l'on pensait que le facteur le plus prégnant de l'acquisition était l'imprégnation. C'est encore le domaine dans lequel on publie le plus grand nombre de logiciels, car c'est le seul qui soit économiquement rentable, puisqu'il permet en principe de se passer du prof. Mais l'ordinateur n'est alors utilisé que comme canal, et il transmet ce que le professeur-auteur a mis dans le didacticiel. Même au niveau de l'analyse de réponse, la machine ne peut donner un jugement correct que si l'erreur a été prévue par le concepteur (et dieu sait si les élèves, dans ce domaine, disposent d'une fantaisie illimitée!). Par rapport à la classe classique, on y gagne en quantité d'interactions, puisque tous les élèves sont actifs sur leur ordinateur, mais on y perd (beaucoup) en qualité, en flexibilité parce que le prof a dû formaliser considérablement les connaissances (Mangenot, 1994).

L'évolution des ordinateurs a permis rapidement d'introduire des séquences audio, puis des séquences vidéo dans les tâches de compréhension. Mais le plus souvent, les exercices qui s'y rapportent, sont sous la forme de QCM ou d'objets (séquences audio/vidéo, mots, etc.) à cliquer ou glisser et la correction est en termes de vrai/faux avec parfois quelques commentaires oraux ou écrits tels que « bravo », « c'est bien », etc (TALN, 2006).

2.1.2. Les Supports de Multimédia

Les supports de multimédia sont le Cd-Rom, le Dvd-Rom comme des supports de multimédia hors ligne et l'internet en ceux de multimédia en ligne.

2.1.2.1. Le Multimédia Hors Ligne

Les Cd-Rom et Les Dvd-Rom

Cd-Rom, c'est une plaque fine, ronde qui a été fait d'une matière précise et sur laquelle on peut enregistrer des informations, des données audio et l'image, le son, le graphique... etc. Les informations dans ce système sont lues par les rayons laser, sont regardés ou écoutées en les donnant à un moniteur ou un ordinateur. (Şimşek, 1997, p. 42).

Les Cd-Roms sont très utiles pour l'enseignement d'une langue étrangère. On peut faire regarder des vidéos, des films, et faire écouter de la musique, des conversations qui se passent dans la vie quotidienne. C'est-à-dire on peut enregistrer ce que vous voulez sur les Cds. Il est facile à l'apporter.

Apparu en 1985, le cédérom (*compact disc read only memory*), c'est-à-dire mémoire morte et non modifiable, par opposition à la mémoire vive de l'ordinateur (appelée RAM), est devenu véritablement multimédia (image et son) en 1987, grâce à sa version XA. D'abord support pour la diffusion professionnelle de documentations techniques et de banques de données, il s'est rapidement ouvert à des applications destinées au grand public, comme nous le verrons ultérieurement (Lancien, 1998, p. 35).

Les Cd-Rom et les Dvd-Rom sont des multimédia hors ligne, des multimédia autonome que l'utilisateur n'a pas à relier à des réseaux extérieur.

Le Cd-Rom offre d'énormes capacités de stockage, ce qui lui permet de contenir jusqu'à 10 heures de son, 75 minutes d'images vidéo, un millier d'images fixes et 200.000 milles pages de texte. Le Dvd-Rom contient 7 à 10 fois plus d'informations qu'un Cd-Rom (Lancien, 1998, p. 35).

Les constituants de Cd-Rom sont les supports, les aides, les données, les documents, les exercices, les fonctionnalités du programme. Les documents présents sur le cédérom sont le support principal d'activités: les images fixe, les photos, les bandes dessinés, les dessins animé et les films vidéo qui peuvent être des documents authentiques, extraits de films, les reportages de journaux télévisés, les extraits de documentaires.

Les aides sont des éléments utilisés directement dans une activité de compréhension ou d'expression. Ceux-ci peuvent être:

- des aides sonores: en cliquant sur une icône on peut entendre la traduction des dialogues ou une voix qui fait le commentaire;
- des aides écrits:
- des sous-titres qui affichent: la transcription des dialogues, le commentaire, des mots clefs;

- des phrases à choisir pour s'exprimer; des mots qui apparaissent dans des bulles pour nommer des objets, des lieux.

Les données sont des ressources qui permet un travail ultérieur:

- des données sonores ou visuelles : la vidéo est le support central et les images fixes sont les données;
- des données écrites: transcription d'un dialogue, accessible par un bouton;
- lexique accessible par hypertexte à partir d'un mot ou par un bouton;
- données grammaticales (Plantu, 2000).

Les documents permettent à l'apprenant d'avoir accès à : des documents authentiques, des articles de presse, des images fixes ou mobiles, des éléments sonores.

Les exercices appartiennent au domaine de l'application, de la reproduction ou de la manipulation, tandis que les tâches supposent des activités plus élaborées, plus communicatives.

Les fonctionnalités du programme permettent à l'apprenant de naviguer et d'effectuer certaines opérations. On distingue 3 types d'écran:

- les écrans de navigation : menus, boutons;
- les écrans d'information : séquences et objets enregistrés;
- les écrans interactifs : espaces d'activités ou de créativité.

Il y a plusieurs types de CD-ROM qu'on peut utiliser pour l'apprentissage des langues: les cédéroms de langue et les cédéroms grand public.

Les cédéroms de langue cherchent à être des méthodes pour l'apprentissage des langues. Ils se présentent comme des compléments de cours de langue et axés sur l'approche communicative et aussi axés sur la langue ou sur la communication. D'une part ils visent à travailler le vocabulaire et proposent des activités pour la compréhension orale ou pour l'expression orale, d'autre part ils présentent des tests d'évaluation. Ils aussi correspondent à des programmes scolaires officiels ou à des cours des institutions.

Les cédéroms grand public sont comme fonctionnels: ludique, éducatif, pédagogique, narratif, documentaire, esthétique; comme thématiques: historique, artistique et encyclopédique et comme situationnels ils proposent une découverte linéaire ou interactive, un certain type de guidage, un mode d'exposition particulier (Plantu, 2000).

Afin de pouvoir choisir des cédéroms après les avoir évalués et de déterminer la place et les rôles qu'ils sont à même de jouer dans un apprentissage, l'enseignant doit donc disposer d'un certain nombre de critères d'analyser et d'évaluation (Lancien, 1998, p. 36).

2.1.2.2. Le Multimédia En Ligne

Internet

Internet est un outil formidable pour la classe de FLE. Il permet de travailler les quatre compétences grâce au document impliquant le son, l'image et le texte. Parfois ces éléments sont simultanés. Par exemple, lorsqu'on trouve une chanson, on peut facilement trouver les paroles de cette chanson. Ou encore, parfois des émissions de radio sont retranscrites, permettant d'allier le son et le texte. Il en est de même pour des émissions vidéo, même si l'image permet une compréhension plus directe. Cette variété de documents apporte une diversité dans l'enseignement. On suscite constamment l'attention des étudiants face à de nouveaux documents. Cette variété doit provoquer un intérêt et une motivation par rapport aux sujets exploités (Julile, 2007).

Par ailleurs, Internet enfin et ses multiples possibilités est l'outil idéal pour travailler en situation réelle de communication: participation à des chats, des forums, à des formations à distance; échanges d'informations par mail ou courriel (message sur la Toile) dans le cadre d'échanges scolaires ou non; réalisation de projets collectifs à distance incluant la participation de plusieurs établissements; création d'un blog (journal d'une personne ou d'une institution comme une école); analyse de documents authentiques, etc. et pour développer les capacités interactives de l'apprenant. (Robert, 2008, p. 198).

Internet offre des sites intéressants dans une catégorie, présentant des activités de compréhension orale et écrite à partir de documents authentiques. Citons pour l'oral

et pour l'écrit Funambule, site proposé par TV5 (www.funambule.com), où de nombreuses activités sont proposées: dictées interactives, compréhension d'expressions francophones, ainsi que "L'aventure pédagogique- cités du monde" (<http://www.cites.tv/> TV5Site/ap) où des parcours interactifs de compréhension orale et écrite sont répertoriés par niveaux, objectifs et rubriques (Hirschsprung, 2005, p. 62).

Pour trouver des documents pour la classe, FLENET met à disposition une base de donnée comportant toutes les références nécessaires pour élaborer des cours de FLE autour des grands noms de la littérature française. Les textes de Wikinews, d'Agoravox, ds clés de l'actualité sont autant de documents d'actualité authentiques exploitables en classe de FLE (Darrigrand, 2007).

Les sites Internet consacrés à des exercices auto-correctifs sont très nombreux et de qualité variable. Un site présente cependant l'avantage d'offrir un choix par compétences et par domaine de connaissance: c'est le weboscope (<http://millennium.arts.kleuven.ac.be/weboscope>) Poursuivons avec les ressources qui s'intéressent au développement des compétences (écrites ou orale). Elles s'adressent généralement à des adultes et grands adolescents de niveaux intermédiaire et avancé (Hirschsprung, 2005, p.61).

Les avantages de l'utilisation de l'Internet dans la classe de FLE sont nombreux. Quand on les compte;

- Il permet à l'apprenant d'être en contact avec la langue dans son authenticité.
- Il fait entrer le monde extérieur dans la classe (Braescu, Sajewicz, 2006). Il permettant l'échange, la création avec des d'autres dans le monde, l'apprenant essaye de séduire, ravir et même surprendre l'autre par ses écrits. Il y met tous " Les effets nécessaires pour concevoir un scénario cohérent et original, pour développer ses capacités langagières, pour enrichir son vocabulaire, pour améliorer son orthographe, sa grammaire, pour corriger plusieurs fois ses écrits..." (IUFM de Créteil (b), 1999). Bonquet (1997) écrit à ce sujet que "le plaisir d'écrire pour les autres et le découverte du travail en commun restent les éléments de motivation très forts pour les élèves."
- Il sert de déclencheur d'activités diverses.

- Grâce au multimédia, il supporte le texte, l'audio et la vidéo.
- Il permet de faire des courses sans sortir de la maison (l'instantanéité), de taper un mot dans un moteur de recherche pour voir immédiatement apparaître des résultats, l'information à portée de clic (Darrigrand, 2007)
- Il permet de travailler les quatre compétences (écrire, écouter, parler et lire) grâce au document impliquant le son, l'image et le texte. Parfois ces éléments sont simultanés. Par exemple, lorsqu'on trouve une chanson, on peut facilement trouver les paroles de cette chanson. Ou encore, parfois des émissions de radio sont retranscrites, permettant d'allier le son et le texte. Il en est de même pour des émissions vidéo, même si l'image permet une compréhension plus directe. Cette variété de documents apporte une diversité dans l'enseignement. On suscite constamment l'attention des étudiants face à de nouveaux documents. Cette variété doit provoquer un intérêt et une motivation par rapport aux sujets exploités (Julile, 2007).
- L'accès rapide et économique aux connaissances les plus diversifiées: Internet "permet d'accroître les connaissances de 30 % avec un gain de temps de 40 % et une réduction de 30 % des coûts.". C'est ainsi que résume Fredrickson (2001) ce Grand, et peut-être même le plus Grand, avantage d'Internet consistant à accéder à une multitude de connaissances en peu de temps et économiquement.
- L'enseignant peut trouver la possibilité d'aider ses élèves en utilisant le web. Exemplement les situations ci-dessous:
 - à aiguiller et organiser la méthode d'investigation de l'élève.
 - à analyser informations différentes et donc à stimuler son esprit critique,
 - à faire saisir la logique de recherche et trouver une contribution à son apprentissage individuel (Çakal, 2006, p.76).

Comme on se trouve les avantages de l'Internet, on peut voir les désavantages de ceux ci- dessous:

- Il peut gêner le développement socio-psychologique des apprenants,
- Il fait devoir une compétence particulière et une connaissance,
- Il peut être insuffisante sa qualité éducative,
- Il ne peut pas soutenir pas le programme d'étude,

- L'Internet peut malheureusement bloquer l'utilisation d'autres ressources traditionnels et précieux. Les utilisateurs d'internet font toutes choses sur l'internet, comme obtenir ou lire un livre récent ou les journaux quotidiennes et aussi envoyer la lettre à qn...
- Le risque de suraccentuer les aspects techniques dans les projets d'enseignement par ordinateur,
- Le risque d'un apprentissage "trendy" sous l'influence du caractère populaire du média,
- Certaines sources sur l'internet n'inspire pas confiance aux utilisateurs (Çakal, 2006, p. 80).

Lorsqu'on voit généralement l'utilisation de la technologie en FLE; on veut attirer l'attention des profils proposés par Forest, Mallein et Panisset (1999) (Guichon, 2006). Les items proposés ont par conséquent été résumés par un adjectif: "Vous adorez travailler comme cela; cela vous donne plus de liberté" (enthousiaste); "vous travaillez volontiers avec la technologie quand cela vous semble adapté" (pragmatique); "la technologie, ce n'est pas forcément votre truc mais il faut bien s'y mettre" (suiviste); "vous pensez que la technologie est un frein à l'apprentissage" (objecteur).

Tableau 1: Profils par population

	Population totale	Sciences du langage	Socio/anthropologie
Enthousiaste	12,1%	18,9%	4,3%
Pragmatique	64,6%	64,2%	65,2%
Suiviste	21,2%	15,1%	28,3%
Objecteur	1%	1,9%	-
Autre	1%	-	2,2%
Sexe	F=85 / H= 14	F=53 / H=0	F=32 / H=14

(Guichon, 2006, p. 142)

Les apprenants questionnés s'avèrent être en grande majorité (76,7%) séduits par l'utilisation des technologies pour l'apprentissage. Ce taux est d'autant plus intéressant que les répondants sont dans leur deuxième année d'autoformation au Centre de langues et qu'un sentiment de rejet ou de lassitude aurait pu être exprimé de leur part. Il convient de noter que les étudiantes inscrites en sciences du langage se montrent davantage conquises par les TICE car quasiment une sur cinq déclare "adorer" travailler ainsi et deux sur trois avouent travailler "volontiers" de cette façon. En revanche, davantage d'étudiants de sociologie et d'anthropologie semblent réservés vis-à-vis de

l'apprentissage médiatisé. Ces résultants signalent cependant que l'apprentissage médiatisé est en voie d'institutionnalisation et que les attentes des utilisateurs vis-à-vis des TICE sont mesurées (Guichon, 2006, p. 142).

2.2. TICE et Les Enseignants

Dans l'ère de la technologie, on a vu la technologie est même utilisée en éducation. Dans ce cas, il faut que les enseignants renouvellent leur-mêmes et pour cela ils doivent prendre quelques éducations sur l'utilisation des TICE.

Dans la cadre d'un enseignement en présentiel, le groupe classe est censé apprendre la même chose en même temps. Même si l'enseignant pratique une pédagogie favorisant les interactions entre apprenants, en les faisant travailler en petits groupes, par exemple, des interrogations n'en sont pas moins soulevées quant à la gestion interne de ces sous-groupes, la quantité et la qualité des interactions, le dosage entre input et output et plus généralement la répartition du temps de parole entre apprenants et enseignant et le statut de ce dernier ou la manière dont il est perçu (Hirschsprung, 2005, p.93).

On trouve l'idée, depuis quelques années, que les technologies peuvent être un levier de réforme aidant les enseignants à adopter une pédagogie plus constructiviste et centrée sur l'élève... Cependant, personne ne pourrait soutenir sérieusement qu'elles agissent de leur propre mouvement. En milieu scolaire, l'histoire récente nous enseigne au contraire que, lorsqu'il s'agit non plus d'introduction mais d'intégration de leur usage dans des pratiques quotidiennes, des obstacles nombreux surgissent, tenant à la disponibilité et à la fiabilité des équipements (matériels et logiciels), à l'organisation des établissements et des enseignements, à l'intérêt inégal des disciplines envers les questions d'instrumentation, ainsi qu'à l'opinion et aux compétences des enseignants (Baron, 2000, p. 154).

Dans le cadre de la formation d'enseignants, l'un des objectifs est de permettre à l'apprenant de se construire des connaissances fondamentales qui seront transformées au cours de sa carrière. Le terme de "connaissances fondamentales" renvoie aux connaissances sur lesquelles l'enseignement est basé. Traditionnellement, cela incluait des connaissances concernant les théories d'apprentissages et d'enseignement, les méthodologies ainsi qu'une connaissance poussée du sujet enseigné (Bangou, 2006).

Freeman et Johnson (Freeman, Johnson, 1998) pensent que nous devons changer la façon dont nous définissons les connaissances fondamentales des enseignants de langues étrangères. Ils adoptent une perspective systémique et soutiennent que nous devons nous concentrer davantage sur l'activité d'enseignement. Au lieu de se concentrer seulement sur le contenu, la théorie et la méthodologie, ils proposent d'intégrer dans notre nouvelle définition des connaissances fondamentales les domaines suivants:

- **l'enseignant stagiaire:** le rôle que jouent ses expériences passées dans son apprentissage, l'évolution de ses connaissances au cours du processus d'apprentissage, le rôle du contexte dans le processus d'apprentissage et la manière dont les convictions de l'enseignant stagiaire en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères changent au cours du processus d'apprentissage;
- **l'école:** le cadre social dans lequel l'enseignement a lieu ainsi que la scolarisation (c'est-à-dire les processus historiques, sociaux et culturels qui définissent l'école);
- **l'activité de l'enseignement proprement dit:** la pédagogie, le sujet enseigné, le contenu de l'enseignement et le matériel utilisé.

Freeman et Johnson (Freeman, Johnson, 1998) pensent que les connaissances fondamentales des enseignants sont socialement construites et sont influencées par leurs expériences en tant qu'apprenants. L'usage des connaissances fondamentales est fortement interprétatif, socialement négocié et constamment transformé au sein des écoles où les enseignants travaillent. De plus, apprendre à enseigner est un processus long et complexe qui se base sur des pratiques sociales liées à l'enseignement des langues étrangères et secondes.

L'usage des technologies en classe est en effet normalement prescrit aux élèves par les enseignants. Pourrait-il d'ailleurs en être autrement sans que ces derniers soient dépossédés d'une partie de leur responsabilité pédagogique? Ils sont des acteurs clés du changement; mais ce sont des prescripteurs en bout de chaîne, travaillant en situation très contrainte (Baron, 2000, p. 154).

L'enseignant doit apprendre à s'approprier dans le cadre d'un dispositif intégrant des phases de travail en autonomie guidée avec des outils multimédias: c'est

celui d' "administrateur" de l'apprentissage. En effet, il faut bien connaître les supports avec lesquels les apprenants vont être amenés à travailler. Dans la classe traditionnelle, le travail porte davantage sur "l'unité document": un extrait de presse, une page de livre, une chanson, etc. La particularité des cédéroms ou des sites Internet est de constituer un monde virtuel, lui-même composé de nombreuses unités. L'enseignant doit donc passer de l'unité à la globalité, afin de déterminer les moments de l'apprentissage les plus adéquats pour l'utilisation de tout ou partie de ces supports (Hirschsprung, 2005, p. 95).

En France, en ce qui concerne la formation des enseignants, tous les observateurs insistent sur son importance, si l'on veut que les infrastructures mises en place et les contenus produits soient réellement utilisés. Dans le domaine de la formation initiale des enseignants, le plan d'urgence pour le développement des nouvelles technologies dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), qui forment en moyenne 30 000 enseignants par an, a été lancé en décembre 1997. La réussite de ce plan, étalé sur deux ans, repose notamment sur la mise en réseau et le bon équipement des instituts, sur la mise en place d'actions de formation pour les formateurs, sur l'intégration des nouvelles technologies dans les cursus de formation et sur l'existence de centres de ressources adaptés (Danon, 2000, p. 105).

L'étude que l'on a fait dans l'Université de l'Ohio State sur le programme de formation d'enseignants et à laquelle trente-cinq enseignants stagiaires ont participé, nous montre que (voir: Bangou, 2006) des enseignants stagiaires avaient du mal à concilier l'apprentissage de l'enseignement avec l'intégration des Tice.

Selon Freeman et Johnson (Freeman, Johnson, 1998), les connaissances fondamentales des enseignants stagiaires en langue étrangère incluaient traditionnellement les théories d'apprentissage et d'enseignement, les méthodologies et une connaissance approfondie du sujet enseigné. Cette étude suggère que lorsqu'il s'agit de l'intégration des Tice dans la formation d'enseignants, nous devons aussi inclure au sein des connaissances fondamentales, l'acquisition d'une compétence de gestion de l'apprentissage des Tice et de l'enseignement. Cette compétence comprendrait: la capacité de s'adapter à des contextes et des outils divers; de gérer son temps afin d'optimiser l'intégration des Tice; de négocier avec les élèves et les collègues; de gérer à la fois l'intégration des Tice, l'apprentissage de l'enseignement et l'enseignement de la

langue; et finalement de gérer la reconstruction des concepts d'enseignement et d'intégration des Tice.

De plus, cette étude nous a permis de mettre en évidence qu'il était important que le formateur TICE et le professeur de didactique collaborent afin que les tâches construites soient fondées sur le plan théorique et faisables techniquement avec les contraintes que présente tout dispositif de formation d'enseignant. Il faudrait aussi que ces tâches soient adaptées aux contraintes que présente l'enseignement d'une langue vivante ou morte. Le formateur TICE et les superviseurs devraient aussi collaborer afin de permettre aux enseignants stagiaires d'appliquer et d'élargir les connaissances acquises au sein de l'université, en prenant en compte les contraintes spatio-temporelles, méthodologiques, hiérarchiques et financières de chaque lieu de stage. Cela, pourrait se faire en encourageant fortement les enseignants stagiaires à expérimenter d'emblée, avec leurs élèves, les projets élaborés au sein du programme de formation afin d'évaluer leurs résultats. Les superviseurs pourraient aussi inviter les enseignants stagiaires à collaborer avec eux sur des projets Tice (Bangou, 2006).

Un enseignant qui a pris la formation de TICE, a quelques rôles lors du cours informatique. Il a un rôle à effectivement appliquer ce qu'il a appris.

En utilisant des TICE la tâche de l'enseignant se modifie dans la classe de langue aussi et une autre relation s'instaure lors de l'utilisation des nouvelles technologies, ce qui ne doit pas effrayer le professeur. Pendant un cours traditionnel, il enseigne les nouvelles connaissances et illustre son propos avec des photos, des films ou bien avec un ordinateur qui intègre du texte, du son et de la vidéo. Le rôle des apprenants est celui de suivre le discours du professeur et d'essayer de retenir les informations essentielles qui vont constituer des pistes de recherche pour les travaux personnels. Par rapport au cours traditionnel, la présence des nouvelles technologies instaure le dialogue entre le professeur et ses élèves. Celui-ci devient leur tuteur pour les aider à développer leurs compétences et en même temps à apprendre à penser. Il va guider leurs pas dans la multitude des ressources mises à leur disposition et leur donner des indications pratiques pour le traitement de texte, la prise du son ou l'exploitation des images vidéo (Stanca, 2010).

2.3. Scénarios D'Exploitation Pédagogique

Les scénarios exemplaires suivent un format de présentation. Nous voudrions vous montrer comment peut on bien utiliser les TIC dans un cours FLE. Nous les avons indiqués sous les titres “scénario 1, scénario 2... etc” . Vous aller trouver chaque compétence en chaque niveau dans les scénarios.

2.3.1. Scénario 1

Célébrités françaises du spectacle

Domaines: Le monde du spectacle, la mode

Niveau: A1, A2

Public: Adultes et adolescents

Durée: 2h 30

Objectifs:

Langagières:

- Lexique de la description physique, des vêtements, le questionnement et la réponse

Socioculturels:

- Les célébrités françaises du monde du cinéma et de la chanson

Transversaux:

- Se faire comprendre des autres étudiants, suivre des consignes

Aptitudes:

- Compréhension orale des consignes des autres étudiants
- Compréhension écrite de biographies de célébrités
- Production orale de consignes

Supports:

- Site avec fiches descriptives de célébrités: <http://www.starts-celebrites.com/>

- Site permettant de réaliser des caricatures: <http://www.magixl.com>
- Site anglo-saxon permettant d'habiller les célébrités:
<http://www.paperdollheaven.com/>
- Logiciel d'intelligence artificielle: <http://y.20q.net>

Description succincte:

Trouver des informations sur une célébrité française, la faire deviner aux autres étudiants. Habiller sa célébrité et transmettre les informations aux autres.

Production prévue:

- Poser des questions et répondre aux questions
- Faire une caricature
- Habiller un mannequin en suivant les consignes

Critères de réussite:

Les élèves transmettent-ils les informations et se font-ils comprendre des autres?

Aides lexicales en ligne:

Réviser ou acquérir le lexique du corps humaine, des vêtements et de la mode

Le corps, le visage et les vêtements: <http://lexiquefle.free.fr> et <http://www.imagiers.net>

Les vêtements: <http://www.bonjourdefrance.com>

Le corps et les vêtements: [http://www. languageguide.org/](http://www.languageguide.org/)

Mode actuelle: <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/mode/index.htm>

Prolongement:

Récupérer les caricatures de l'étape 4 en les imprimant et les faire commenter en classe.

Variante:

Étape 1: Après avoir choisi une célébrité, il est possible de rechercher sur un moteur de recherche les informations la concernant.

Scénario de communication

Dispositif

Étape 1: Individuellement ou en binôme en salle informatique avec ou sans l'enseignant (selon le niveau des étudiants).

Étape 2: En présentiel en classe ou bien à distance. En cas de travail à distance, on utilisera un logiciel de messagerie instantanée et on formera des groupes de 4-5 étudiants dans lesquels chacun sera à son tour meneur de jeu pour faire deviner sa star.

Étape 3: En présentiel en classe ou par forum.

Étape 4: Devant l'ordinateur, l'enseignant n'étant pas absolument nécessaire à ce stade: les binômes font la caricature de leur vedette en testant les options proposées.

Étape 5: En présentiel en salle informatique ou à distance. Après avoir choisi une vedette, les binômes l'habillent en choisissant l'une des tenues proposées dans le scénario, ils la décrivent ensuite à l'oral aux autres binômes qui doivent habiller la même personne de la même façon. Le binôme initiateur vérifie sur chaque poste si la vedette est bien habillée selon ses directives. C'est ensuite au tour d'un autre binôme. En cas de travail à distance, la description est enregistrée puis mise à disposition sur un audioblog.

Étape 6: Devant l'ordinateur, seul ou en binôme, les étudiants jouent contre l'ordinateur.

Configuration matérielle

Utilisation d'une messagerie instantanée et d'un audioblog dans le cas d'un travail à distance. Micro et logiciel Audacity pour enregistrer les fichiers son au format MP3 (<http://audacity.sourceforge.net>) (Mangenot, Louveau, 2006, p.146-147).

2.3.2. Scénario 2

Fiche sur l'appartement (Dites-moi 1)

Cette séquence sera réalisée à partir du cédérom "Dites-moi !" vol. 1, édité par Fitec/Neuroconcept en 1999. Elle repose principalement sur un travail d'acquisition (lexique et communication) et de fixation (grammaire).

Caractéristiques de la séquence

Public	Objectifs	Durée estimée (2h 15 pour la séquence)
Elémentaire A partir de 100h	Fontionnels : demander des informations, des précisions Notionnels : vocabulaire de l'immobilier, les relatifs simples (qui/que/où)	Découverte du document vidéo : 15 mn Activité 1 (Plan et mise en commun) : 30 mn Activité 2 (Leçon : Décrire un logement) : 1h Activité 3 (Description du logement) : 15mn Rédaction de l'annonce : 15 mn

Travail en amont

L'enseignant doit prévoir en amont un travail visant l'acquisition des relatifs simples (qui, que, où) et une activité de mise en situation liée à l'immobilier.

Déroulement de la séquence

La séquence sera réalisée par groupe de deux et selon les étapes suivantes:

- Faire regarder le document vidéo "Immobilier 2" contenu dans l'album.
Durée 15 mn.
- Faire dessiner le plan de l'appartement de Walter et effectuer ensuite une mise en commun orale des différentes productions avec l'ensemble des groupes. Pendant cette mise en commun, poser aux apprenants la question suivante: "Comment Walter va-t-il aménager cet appartement ?". Durée 30 mn.
- Faire travailler les apprenants sur le module de lexique "Décrire un logement", appartenant à la partie "Leçons" du logiciel. Leur demander de faire tous les exercices proposés par ce module. Durée 1h.
- Demander ensuite une description orale du logement de Walter. Utiliser des consignes du type : "L'appartement de Walter est un appartement qui...", "Un interphone est un appareil que...", "La salle de bains est une pièce où...". Durée 15 mn.
- Pour terminer, faire rédiger l'annonce d'offre de location de ce logement en style télégraphique. Durée 15 mn.

Découverte et décodage de petites annonces immobilières extraites d'un journal régional ou d'un "gratuit" local.

Jeu de rôle: Demander de choisir une petite annonce et d'inventer un dialogue entre un particulier et l'employé(e) d'une agence immobilière.

Objectif: Demander des renseignements au sujet d'un logement.

Evaluation

Vous évalueriez:

- La bonne acquisition des relatifs.
- La pertinence et la maîtrise du lexique employé.
- La bonne formulation des questions (Alliance Française, Toulouse Net).

2.3.3. Scénario 3

A.S.I.E. : Et puis la Terre Niveaux

Niveau: B1, B2.

Objectifs:

Expression orale: Présenter une ONG; concevoir le scénario d'un spot télévisé; exprimer son opinion; participer à un débat;

Compréhension écrite: Dégager la structure d'un texte narratif; relever des champs sémantiques.

Expression écrite: Imaginer une affiche publicitaire; écrire une lettre de sollicitation; exprimer son opinion; rédiger un texte en filant une métaphore.

Grammaire: Le conditionnel.

Thèmes

La catastrophe naturelle du tsunami en Asie intervenue le 26 septembre 2004. La solidarité, l'espoir.

Vocabulaire

Un sari: une longue étoffe drapée que portent les femmes en Inde.

1. Mise en route

B1/B2 En petits groupes.

Que savez-vous du tsunami qui a frappé l'Asie le 26 septembre 2004 ?

Mise en commun.

A deux: Listez les catastrophes naturelles qui existent dans le monde.

Retenez-en une et expliquez ce que les hommes peuvent faire pour prévenir et éviter ce type de catastrophe.

La chanson « Et puis la Terre » a été interprétée par un groupe d'artistes francophones qui ont choisi comme nom le sigle A.S.I.E.

Selon vous, que peut signifier le sigle A.S.I.E. ? Formulez plusieurs hypothèses.

2. Avec les paroles

Distribuer les paroles.

Lire à voix haute le premier couplet.

B1/B2 Qualifiez l'atmosphère décrite.

Lire à voix haute le refrain.

Quel élément vient perturber cette situation ?

Variante: Distribuer le premier couplet et le refrain.

Imaginez la suite et la fin de cette histoire.

Distribuer le texte dans son intégralité.

B1 Quels sont les personnages mentionnés dans la situation initiale? (deux amoureux ; une femme ; un petit garçon ; une fille en sari ; un pêcheur)

Que faisaient-ils avant que la mer ne se déchaîne?

Que font-ils après la catastrophe?

Variante

Complétez la grille suivante.

Personnages
Avant
Après

Relevez les verbes et expressions utilisés pour évoquer :

- la destruction, la peur, la violence, la mort
- la renaissance, la vie

Variante

Associez les sensations, sentiments et émotions suivantes aux différents couplets et refrains de la chanson.

Vie/Renaissance/Espoir - Harmonie / Bonheur –

Ahurissement/Désespoir/Deuil/Malheur – Peur/Violence

B2 Dégagez les différentes parties que comporte le texte.

Donnez un titre à chacune d'elles.

Donnez un autre titre à la chanson.

Comment comprenez-vous la phrase : « Je suis une carte postale en vrai. » ?

B1/B2 A deux: imaginez comment cette chanson peut être illustrée dans un clip.

3. Avec le clip

B1/B2 Visionner le clip.

Ce clip correspond-il à ce que vous aviez imaginé? Justifiez votre réponse.

Que montrent les artistes?

Relevez les photos en début de clip qui illustrent les paroles de la 1^{ère} strophe.

Qualifiez l'ambiance et le ton du clip. Aidez-vous du décor, de l'apparition du petit enfant, des photos montrées, des regards des artistes...

Relevez la signification du sigle A.S.I.E. (Réponse: Artistes Solidaires Ici pour Eux)

Vos hypothèses formulées dans l'activité de Mise en route étaient-elles proches de cette signification?

Que pensez-vous de ce rassemblement d'artistes qui sont en concurrence dans leur carrière?

Quel est l'intérêt d'une telle chanson?

Donnez votre opinion sur le clip et exprimez vos réactions face à ce clip.

4. Expression orale

B1/B2 A deux. Avec qui vous montrez-vous solidaires dans votre vie, et comment?

Citez plusieurs exemples pour illustrer votre réponse.

B1/B2 La catastrophe du tsunami a engendré un élan de solidarité extraordinaire à travers le monde entier qui s'est traduit par une importante récolte de fonds. Cependant des doutes subsistent sur l'utilisation de ces fonds sur le terrain.

Organiser une discussion, un débat en petits groupes autour d'une des questions suivantes:

Que pensez-vous du système de dons?

Que pensez-vous de l'utilisation des dons sur le terrain?

Que pensez-vous de la communication faite par les associations servant de relais entre les donateurs et les populations sur place?

5. Expression écrite

B1/B2 Notre société est souvent accusée d'être individualiste.

Développez votre opinion à ce sujet et argumentez-la.

B1/B2 Vous êtes membre d'une association d'aide aux victimes du tsunami et vous écrivez une lettre aux Français pour les sensibiliser à cette catastrophe et les encourager à apporter leur aide.

B2 Reprenez la liste des catastrophes naturelles que vous avez trouvée dans la mise en route.

Retenez-en une et comme dans la chanson, utilisez une métaphore pour décrire le phénomène choisi.

6. Créativité

B1/B2 Si vous deviez créer une affiche publicitaire dans le cadre de la campagne de solidarité pour les victimes du tsunami:

- quels mots-clés choisiriez-vous?
- quelles photos utiliseriez-vous pour faire réagir le grand public? Décrivez-les.
- quel slogan, porteur de sens, afficheriez-vous?

B2 Imaginez le scénario d'un spot télévisé visant une mobilisation des téléspectateurs dans le cadre d'une collecte de dons. Le spot télévisé met en scène:

- le jeune enfant présent dans le clip
- certains des artistes du clip
- une voix off

7. Pour aller plus loin

B1/B2 Diviser la classe en 7 groupes et attribuer à chaque groupe une ONG (Organisations Non Gouvernementales).

Groupe A: Rendez-vous sur le site de l'UNICEF: www.unicef.fr

Groupe B: Rendez-vous sur le site de l'organisation, médecins sans frontières: www.msf.fr

Groupe C: Rendez-vous sur le site de l'organisation, médecins du monde: www.medecinsdumonde.org

Groupe D: Rendez-vous sur le site de la Croix-Rouge: www.croix-rouge.fr

Groupe E: Rendez-vous sur le site du Secours populaire français: www.secourspopulaire.asso.fr

Groupe F: Rendez-vous sur le site de l'organisation Action contre la faim: www.acf-fr.org

Groupe G: Rendez-vous sur le site du Secours catholique:

www.secours-catholique.asso.fr

Présentez votre ONG et son action d'aide aux victimes du tsunami sur le terrain et en-dehors du terrain.

B1/B2 Rendez-vous sur le site <http://www.tsunami-asia.info/> et complétez vos connaissances sur la catastrophe du tsunami du 26 décembre 2004.

B2 Consultez le site suivant: <http://www.tsunami.diplomatie.gouv.fr/>

Quel est le but de ce site?

De quelles informations dispose-t-on sur ce site?

B2 Consultez le site <http://fr.wikipedia.org/wiki/Tsunami> et relevez les informations que vous apprenez sur un tsunami.

(www.cavilam.com)

CHAPITRE 3

L'UTILISATION DES TIC EN FLE EN TURQUIE

3.1. L'Histoire de L'Enseignement et L'Apprentissage de la Langue Étrangère

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère a un grand passé. Avec le temps, non seulement des techniques et des méthodes changent et aussi des besoins, des intérêts des apprenants changent. Dans ce cas, il faut reformer l'éducation aussi. Mais en Turquie, on ne se trouve pas une méthode ou des techniques appliqués précis. Presque chaque année le système de l'éducation change tout à fait bien que l'on doive faire de petits changements. Donc, les étudiants n'apprennent pas bien ce qu'on enseigne. Comme dans tous les cours, l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas précis.

L'enseignement des langues étrangères en Turquie sont donnés dans l'occupation de près de deux siècles. De temps en temps, avec l'effet des politiques différents d'éducation, les moyens différents de l'enseignement des langues ont été observés. Cependant, celui qui apprend une langue étrangère à partir de l'enseignement secondaire et qui continue jusqu'à la fin des derniers études supérieur de l'enseignement de la langue étrangère, malheureusement, ne sais pas la langue étrangère au niveau cible (Çelebi, 2006, p. 287). Donc, on se confront beaucoup de problèmes. Pour cela, premièrement on va parler sur l'histoire de l'enseignement de la langue étrangère de la République à nos jours:

Avec l'unification de la loi sur l'éducation, les écoles étrangères et des minorités non-conformiste atteinte à l'intégrité du pays afin de mettre un terme au travail, d'abord l'indépendance financière de la madrasa a été terminé en supprimant le Ministre des fondations, puis en publiant "l'union de l'enseignement" (1924), toutes les institutions scientifiques et éducatives ont été liées au ministère de l'Éducation (Demircan, 1988, p. 92. Grâce à cette loi, les langues occidentales ont pris la place de l'arabe et le persan.

Après la proclamation de la République, des changements et des améliorations dans tous les domaines ont changé la vie. En conséquence, plus de gens ont tendu à apprendre des langues étrangères. Comme un résultat de ceci, Lycée de Galatasaray était la première lycée qui ont fait quelques leçons en langue cible. Après Lycée de

Galatasaray, d'autres écoles qui ont fait l'enseignement en langue cible ont été ouvertes (Özdemir, 2006, p. 18).

Dans la période républicaine, la langue étrangère a été devenu un cours obligatoire pour chaque classe. Cependant, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles n'a pas fourni assez de succès. Il y a de nombreuses raisons de cet échec, ce sont:

1. Forcer de l'élève à apprendre,
2. L'élève ne peut pas déterminer la langue étrangère selon son propre intérêt,
3. Les classes ont beaucoup d'élèves,
4. L'apprentissage individuel dans la classe ne sont pas réalisé en raison du nombre d'élèves. Parce que l'environnement d'apprentissage ne sont pas préparé selon les élèves et des matériels ne sont pas disponible pour eux,
5. Les élèves sont chargé de cours...

(Demircan, 1988)

1988 - 1989 l'année scolaire, était alors connu dans les collèges, sous le nom "système de degré", l'enseignement des langues étrangères a été modifié. Selon ce système, dans la première classe au collège, les cours des langues étrangères étaient obligatoires, dans les classes suivants et au lycée, étaient facultatif et la note qu'on a pris n'a pas influé sauter des cours. Après que ce système a été appliqué une année, la langue étrangère était encore obligatoire parmi les autres cours obligatoires (Çelebi, 2006, p. 289).

Mais le système n'a pas bien réussi en raison de problèmes découlant de l'application. On a quitté ce système et a appliqué le système ancien. En 1997, l'enseignement de la langue étrangère a fait augmenter de cinq ans à huit ans et alors des cours de langues étrangères se poursuivent de la classe de quatrième année à la classe de huitième année (Demircan, 1998).

Dans les années 90, grâce au développement des technologies de la communication et aussi grâce au développement de la communication de la politique, de l'économie, du tourisme entre les nations, le souhait de l'apprendre une langue étrangère a augmenté.

Par ailleurs, dans notre pays, on fait des études de la préparation et de l'accord à l'Union européenne, dans le processus d'adhésion. Pour cela, il faut suivre les développements en Europe dans plusieurs domaines, comme éducation.

En 1995, Commission de l'enseignement de la Société européenne a publié un manifeste avec le titre "Vers les Civilisations Qui Apprennent", sur lequel on a accepté en tant qu'un principe que les citoyens de l'Union européenne doivent apprendre au moins deux langues au niveau suffisant hors de leur langue maternelle. Avec la participation des ministres de l'éducation de l'Europe, dans une réunion qui a eu lieu à Cracovie, en Pologne, on a décidé de passer à l'application de "Portfolio européen des langues" convenables aux standards qui a été élaborés par le Département des Langues Vivant du Conseil de l'Europe. Le but de ce projet est d'axer des citoyens européens, sur le multilinguisme, le multiculturalisme, et aussi d'enseigner, dans l'enseignement primaire; la première, dans l'enseignement secondaire; la seconde et dans l'université; troisième langue étrangère (Genç, 2004, p. 107).

Afin d'assurer notre système éducatif aux normes et au système de l'éducation des pays européens, au sein de la Ministre de l'Éducation, le Groupe spécial de l'UE a été créé et les études que l'on a fait sur la politique de l'éducation de l'UE, sur des pays de l'UE, la structure organisationnelle des systèmes d'éducation, parmi des pays de l'UE; la France, la Grande-Bretagne et la République de l'Allemagne, aussi certaines des caractéristiques du système éducatif japonais, sur l'orientation de certains pays de l'Union européenne, la transition à l'enseignement supérieur dans certains pays de l'Union européenne, la formation des enseignants modèles de certains pays de l'Union européenne, la formation des enseignants en Turquie, ont fait séparément présentées par le Groupe spécial de l'UE (MEB, 2002).

Dans l'enseignement primaire et secondaire, la langue étrangère prend sa place parmi les autres cours en tant que obligatoire. Le but de l'enseignement des langues étrangères est de faire une langue disponible aux niveaux des élèves. Pour cela, les programmes de l'enseignement, les livres d'élèves, les livres de professeurs et tous les matériels éducatives sont improuvés tout ensemble (Tok, Arıbaş, 2008, p. 208).

Selon des changements derniers, on a diminué des heures de l'enseignement de la langue étrangère (voir le Tableau 2 et 3) (MEB: 2010).

Tableau 2: Les Heures De La Langue Étrangère Au Primaire et Secondaire

La Langue Étrangère	4^{ème} Classe	5^{ème} Classe	6^{ème} Classe	7^{ème} Classe	8^{ème} Classe
Obligatoire	3 heures	3 heures	4 heures	4 heures	4 heures
Facultative	-	-	1 heure	1 heure	1 heure

Tableau 3: Les Heures De La Langue Étrangère Au Lycée

La Langue Étrangère Dans Les Lycées Générales	9^{ème} Classe	10^{ème} Classe	11^{ème} Classe	12^{ème} Classe
Obligatoire	3 heures	2 heures	2 heures	2 heures
Facultative	-	2-4 heures	2-4 heures	2-4 heures
La Langue Étrangère Dans Les Lycées Anatoliens	9^{ème} Classe	10^{ème} Classe	11^{ème} Classe	12^{ème} Classe
Obligatoire	6 heures	4 heures	4 heures	4 heures
Facultative	-	4-6 heures	4-6 heures	4-6 heures

3.2. Le FLE Dans L'Enseignement En Turquie

Bien que le français ait été la langue la plus parlée et par conséquent la plus enseignée en Turquie pendant le XIX^{ème} siècle et jusqu'au début du XX^{ème}, à partir de l'après-guerre 39-45 l'anglais a gagné de l'ampleur comme il en a été partout ailleurs.

Aujourd'hui dans les écoles turques presque la majorité des élèves (98,4%) apprennent l'anglais (Genç, 2004, p.107). D'ailleurs son enseignement commence dès la quatrième année du primaire (CM1 en France) avec deux heures de cours par semaine. Quant au français, seules les écoles francophones (2 à Izmir, 7 à Istanbul et 1 à Ankara) l'enseignent en tant que langue vivante 1; Dans les lycées turcs, et depuis l'année scolaire 97-98, dans les écoles de l'enseignement primaire à partir de la 6^{ème} année (6^{ème} du collège en France), la langue française est enseignée en tant que langue vivante 2. Mais, elle est largement devancée par l'allemand puisque cette langue est la plus choisie par les élèves en tant que seconde langue étrangère (Genç, 2004, p.110).

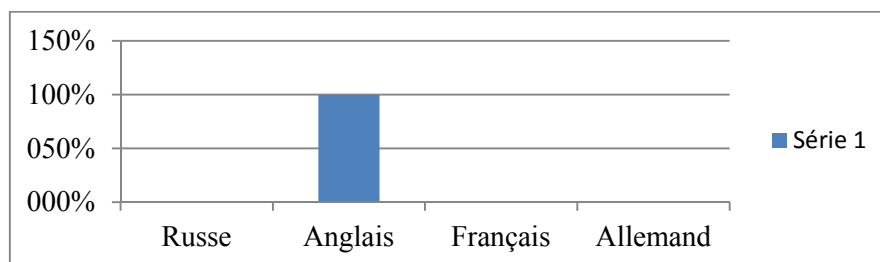
Le 15 juin 2004, le ministre turc de l'enseignement a annoncé qu'en dehors de l'anglais, la première langue obligatoire, les petits Turcs devraient désormais choisir

entre le français et l'allemand comme seconde langue obligatoire. Cette mesure assurément dictée par la candidature de la Turquie à l'entrée dans l'Union européenne est particulièrement appréciable alors que depuis trente ans l'usage et l'enseignement du français reculent devant celui de l'anglais. Un autre grand mérite de la réforme du système éducatif est l'avancement de 2 ans de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il commence désormais dans les écoles primaires, dès la quatrième année de la scolarité, c'est-à-dire à 10 ans, dès la 4ème année de l'enseignement primaire à raison de 2 heures par semaine. Elle est ainsi avancée de deux ans par rapport au passé. Ce n'est qu'à partir de la 6ème année que l'horaire hebdomadaire passe à 4 heures. Il est indiqué d'autre part qu'on peut utiliser les 2 heures accordées aux options obligatoires en vue de renforcer la langue vivante. Parallèlement, il a été mis en place des commissions disciplinaires pour le renouvellement des contenus et la rédaction de nouveaux manuels. Cette démarche qui fait intervenir les différents acteurs du système éducatif a été considérée comme un pas important dans le processus de la démocratisation de la Turquie (Morlat, 2007).

Le français est d'ailleurs présent dans les écoles publiques, le pourcentage d'élèves turcs apprenant le français étant évalué à 2,2%. Il a trouvé un second souffle avec la décision de Ministère de l'Education Nationale de diversifier la formation linguistique des élèves des lycées anatoliens. L'existence de ces lycées et des classes en français est importante car elle permet à des jeunes qui n'auraient pas les moyens de fréquenter un lycée privé francophone d'étudier le français s'ils le désirent. En plus des lycées anatoliens à section de français première langue vivante (à Ankara, Izmir et Istanbul), plus de trente établissements de ce type à travers tout le pays proposent désormais cette langue dans les classes préparatoires. Les élèves qui intègrent, après avoir passé un concours, les sections de français des lycées anatoliens arrivent donc à 15 ou 16 ans actuellement, sans aucune base de français. Ils sont souvent déçus et amers de ne pas avoir été admis en section d'anglais. Leur motivation est de ce fait souvent très relative vis-à-vis du français. Il leur faut suivre une ou deux années d'enseignement intensif de français avant d'entamer leur cursus au lycée (Marlot, 2007).

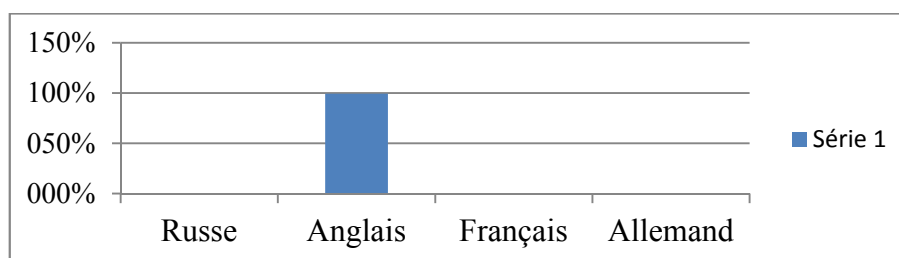
Les langues dans le programme de formation année académique 2005/06 en Turquie sont: l'arabe, l'allemand, le chinois, le français, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le japonais et le russe. Les élèves qui sont dans les lycée religieux sont enseignées en

arabe. Bien que l'anglais n'soit pas vu en tant que la langue spécifique, une grande proportion des élèves apprennent l'anglais (Koç, Arıbaşı, 2008, p. 209).



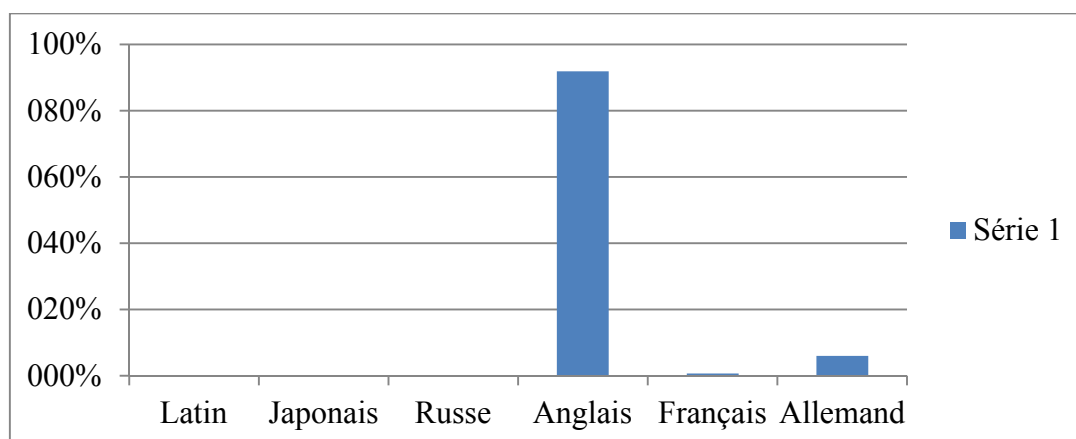
Graphique 1: Les élèves au primaire

Dans l'année de l'enseignement et l'apprentissage en 2004/2005, la proportion des élèves qui apprennent les langues étrangères au primaire (de 4^{ème} classe à la 5^{ème} classe): le russe 0,013%, l'anglais 99,946%, le français 0,005%, l'allemand 0,036% (Koç, Arıbaşı, 2008, p. 209)..



Graphique 2: Les élèves au secondaire

Dans l'année de l'enseignement et l'apprentissage en 2004/2005, la proportion des élèves qui apprennent les langues étrangères au secondaire (de 6^{ème} classe à la 8^{ème} classe): le russe 0,019%, l'anglais 99,3%, le français 0,109% et l'allemand 0,507% (Koç, Arıbaşı, 2008, p. 209)..



Graphique 3: Les élèves au lycée

Dans l'année de l'enseignement et l'apprentissage en 2004/2005, la proportion des élèves qui apprennent les langues étrangères au lycée (de 9^{ème} classe à la 12^{ème} classe): le latin 0,018%, le japonais 0,011%, le russe 0,020%, l'anglais 91,935%, le français 0,643% et l'allemand 5,962% (Koç, Arıbaş, 2008, p. 209).

En Turquie, on se trouve douze écoles qui enseignent principalement le français. Parmi ces écoles, le Lycée de Pierre Loti d'Istanbul et le Lycée Charles de Gaulle d'Ankara sont des établissements qui sont de droit et à programmes français. Ils relèvent de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE) et sont sous la tutelle du service culturel de l'ambassade de France. Les enseignements sont intégralement dispensés en français et le diplôme préparé en fin de scolarité est le baccalauréat. Le Lycée Tevfik Fikret d'Ankara a été fondé en 1964. Les établissements Tevfik-Fikret d'Ankara tiennent une place importante parmi les établissements privés de Turquie. Dispensant un enseignement bilingue du premier niveau de primaire jusqu'à la dernière année de lycée, ils scolarisent 1380 élèves, qui suivent un enseignement renforcé en français (de 8 à 10 heures par semaine au collège). Les matières scientifiques sont également enseignées en français dans les classes du lycée (Ambafrance, 2010).

Le français prend sa place en troisième lieu dans l'enseignement d'une langue étrangère dans les écoles privées et d'états. Beaucoup d'écoles enseignent le français en troisième classe. Malgré cela, dans les universités, on se trouve des départements du didactique du français langue étrangère.

L'enseignement et l'apprentissage du français dans les universités est plus commun que ceux du primaire et secondaire. La littérature et la langue françaises sont

enseignées dans neuf universités, l'éducation de la langue française dans treize universités, la traduction et l'interprétation dans six universités (OSYM, 2010).

3.3. Les TIC en Turquie

Les progrès rapides de la science et la technologie ont poussé des pays dans une compétition inévitables et cette compétition est rendue obligatoire le développement de nouvelles opportunités technologiques. Le rôle le plus important dans le développement de l'éducation est à l'éducation pour faire l'accord aux besoins de l'ère et d'appréhender le développement. La technologie; a toutes les mécanismes de contrôle, de processus, de systèmes, de méthodes, de procédés, de machines qui ont un rôle d'un pont entre la science et l'application et qui sont profités dans les processus d'application des problèmes dans les domaines de transport, de service, de fabrication de la science. Par conséquent, technologie de l'éducation est un processus d'être imaginer, appliquer et développer des processus de l'enseignement et l'apprentissage (Alkan, 1997).

En général, la technologie de l'information est une base de l'environnement de l'apprentissage et est trop grand pour ignorer la contribution de la technologie de communication de l'information dans les régions rurales éloignées prises à l'éducation, la contribution de faire acquérir de nouvelles compétences pour des carrières dans la communauté, de faire voir leurs renseignements et la formation continue pendant la vie, de faire élargir leur vocabulaire et leurs horizons (Çavaş, Tarık, Twinning, 2003).

La technologie de l'information en éducation (Çavaş, 2003):

- Renforcer la coopération entre la communauté, l'école, des enseignants et des étudiants en utilisant les outils de la technologie de l'information,
- Soutenir l'apprentissage avec des logiciels éducatifs, les références, l'électronique, les logiciels d'application et le soutenir avec jeux éducatifs, afin d'améliorer la qualité de l'éducation,
- Intégrer des outils de technologies de l'information aux environnements de l'apprentissage dans tous les niveaux,
- Fournir une occasion qui permettent d'accéder à tous les types des outils des technologies de l'information tout au long de la vie de chaque étudiant,
- Donner à tous les étudiants la capacité d'utiliser l'outil des technologies de l'information au bon endroit, au bon moment,

- Faire obtenir des capacités d'acquérir toutes les informations avec des outils des technologies de l'information, capacités de l'élaboration et de la présentation des informations, de la résolution de problèmes, et de leur apprendre à utiliser les outils de technologies de l'information dans la vie quotidienne,
- Permettre d'avoir une capacité d'apprendre en étant actif soi-même en sauver l'élève des environnements d'apprentissage passifs...

Par rapport aux écrit ci-dessus, on doit faire une réforme dans l'enseignement de la langue étrangère. Si on envisage les avantages des outils des technologies de l'information et de la communication, la qualité de l'enseignement augmentera en accordant les nouveautés de l'ère.

La Turquie qui est dans le processus de l'entrée à l'UE, donne aussi lieu aux politiques de l'éducation concernant des technologies de l'information et de la communication. Les projets et les applications comme les possibilités de l'internet et des ordinateurs dans chaque école, l'installation des réseaux des écoles et des systèmes d'information de gestion, la réalisation des applications d'apprentissage en ligne en assurant l'alphabétisation numériques des élèves et des professeurs... etc ont pris ses places parmi les politiques de l'éducation de notre pays Turquie (Bayrakçı, 2005).

Technologies de l'information et de la communication commencent à prendre place au sein des politiques du système d'éducation nationale turque dans un temps moins loin.

L'informatique ont d'abord été introduit dans les écoles turques en 1984 par l'ouverture d'un enseignement assisté par ordinateur de projet, qui a pris forme entre 1984 et 1986. L'initiateur (Ministère de l'Education Nationale (MEN)) avait pour objectif de répandre la culture informatique et l'utilisation de l'ordinateur comme un outil pour compenser la mauvaise qualité et les lacunes persistantes d'enseignants qualifiés (Yedekcioglu, 1996).

Depuis lors, MEN a alloué des sommes considérables pour généraliser l'utilisation des TIC dans l'éducation avec un certain nombre de projets. Il s'agit notamment de l'amélioration des programmes et du matériel didactique, de réviser les tests de rendement des élèves, l'amélioration de la formation des enseignants système, et

l'augmentation de la composante recherche en éducation (Schware et Jaramillo, 1998). Afin de soutenir ces efforts, en 1992, un organisme officiel a été créé par le MEN, qui est la Direction Générale de l'Informatique et des Services (DGIS). Des activités telles que la planification de l'utilisation des ordinateurs dans l'éducation à tous les niveaux et le type d'école, la formation du personnel d'exploitation, l'amélioration de l'instruction assistée par ordinateur (IAO) parallèle aux progrès technologiques, et l'exécution des tâches liées au traitement de l'information sont parmi les principales responsabilités de DGIS (Ozar & Askar, 1997). DGIS a également réalisé un projet avec succès (écoles expérimentale d'ordinateur) dans les écoles entre 1992 et 1995, où 53 écoles ont été sélectionnées et fourni du matériel et des logiciels requis, et environ 250 enseignants ont été formés à l'utilisation de ces ordinateurs et des logiciels éducatifs. Cependant, les TIC ne sont pas mis en œuvre dans le programme national pour le moment. TIC n'existe toujours pas dans le programme national, soit comme matière principale ou comme une partie du tronc commun ou autres matières de base (Altun, 2007).

Depuis 1984 même si on a commencé à faire des entreprises et des projets variés, l'utilisation des TIC dans les politiques éducatifs a été réalisé grâce au "Projet de la Turquie E- Evolution" et aux études E-Turquie en 2003 et à partir de cette année on a mis en évidence des politiques concrètes et des objectifs (Bayrakçı, 2005).

Dans l'éducation, "Direction Générale des Technologies de l'Éducation" mène des études concernant des TIC et a commencé à appliquer des projets variés au nom du Ministère de l'Education. Les plus importants projets, ce sont "Projet 2000 de Capture de l'Ère " qui a indiqué des objectifs et "Projet de Développement de l'Éducation Nationale", supporté par le Banque du Monde, qui a commencé aux études en 1992 et les a terminées en 1997. Plusieurs projets se sont lancés et se sont réalisés dans les limites de Projet 2000 de Capture de l'Ère dans le Ministère de l'Education. Les laboratoires d'ordinateur ont été établis dans des écoles différentes grâce au projet de "Développement de l'Éducation Nationale" (MEB, 2002).

Par ailleurs, en parallèle avec les écoles, le gouvernement a concerné la nécessité de changement et d'amélioration dans les établissements de formation des enseignants. Dans le cadre du Projet National de Développement de l'Éducation (PDEA), qui a été parrainé par le Gouvernement Turc et la Banque Mondiale, les facultés d'éducation ont fourni du matériel informatique et des installations nécessaires

logiciels en 1998. Avec la tentative de l'Enseignement Supérieur du Conseil (YOK) Restructuration de l'Enseignement des Facultés en 1998, les programmes de formation des enseignants ont révisés et un nouveau département dans les facultés de l'éducation a créé. Dans les nouveaux programmes, des cours sur l'information et des communications de la technologie et ses utilisations dans l'enseignement et l'apprentissage seront fournis pour améliorer la qualité des enseignants. En bref, le programme de chaque programme ETI (Enseignement de la Technologie Informatique) a été réformé, des cours de théorie en charge à des cours plus axés sur la pratique (Alev, 2003). L'informatique et le département de l'enseignement de la technologie de formation des enseignants vise à fournir en premier lieu TI (Technologie de l'Information) coordonnateurs pour les écoles, puis plus tard des TIC des enseignants alphabétisés pour toutes les écoles publiques. De même, dans un autre programme, deux cours sont inclus. Le contenu de ces cours sont les suivants:

1. Ordinateur: Connaissances de base du clavier, de traitement de texte, graphiques, feuilles de calcul, en collaboration avec les programmes de base de données, les applications de base de programmation, logiciels examen et d'évaluation, en collaboration avec ordinateur dans la classe.
2. Technologies de l'enseignement et de matériel de développement: Caractéristiques des différentes technologies d'enseignement, la place des technologies éducatives et de leur utilisation dans le processus d'enseignement, le développement de matériaux des enseignants (par exemple des feuilles de calcul, transparents, diapositives, vidéo matériel informatique, sur la base) et évaluation des différents types de matériels didactiques au moyen de technologies d'enseignement (YOK, 1998).

Comme on le voit, la première offre de base des compétences personnelles pour les enseignants et une seconde semble plus concentrée sur les compétences professionnelles liées aux TIC. Si nous examinons les critères d'évaluation dans les programmes de ETI, généralement, nous pouvons voir que la ETI turque est en approche behavioriste. Ces cours semblent un guide national pour les facultés d'éducation en termes d'intégration des TIC dans les programmes de formation des enseignants, ce qui n'est pas un programme standard pour l'enseignement des TIC. Bien que ces cours fournissent un cadre pour formateurs d'enseignants sur ce qui devrait être enseigné en ce qui concerne les TIC, mais ils ne précisent pas comment elle devrait être

enseignée aux futurs enseignants afin qu'ils puissent utiliser les TIC à des fins pédagogiques dans les classes (Altun, 2007).

Malgré ces changements, le turc des enseignants des établissements d'enseignement continuent de souffrir de l'absence de l'intégration appropriée des TIC dans les programmes. Bien que des cours relatifs aux ordinateurs ont été inclus dans les programmes ETI par le YOK, le manque des formateurs d'enseignants d'expérience et de compétence dans les TIC est la plus grande contrainte pour le moment. Altun (1996) note que les ordinateurs sont souvent enfermés dans les salles d'attente pour les utilisateurs professionnels ou des stagiaires. Altun (2002) a constaté que la majorité des enseignants sont aux premiers stades de la technologie de l'intégration et de l'adoption pédagogique des TIC est encore à accomplir dans certaines écoles, même si il y avait une amélioration dans l'utilisation de la technologie en général (Altun, 2007).

Le gouvernement turc et la Banque internationale a été signé un accord de prêt de Programme d'Education de Base (TEP) pour la reconstruction et le développement (Banque mondiale) en Juin 1998. Direction Générale des Technologies pour l'Education, est responsable de toutes les transactions commerciales liées à la technologie informatique et des communications dans la sous-composante le programme « Améliorer la qualité de l'éducation de base » (Egitek, MEB).

Dans le cadre de TEP I. Phase, 2837 serveurs, 42.205 ordinateurs d'élève, 2.460 ordinateurs d'enseignant, 2370 ordinateurs d'administration réseau ont été établis dans 2837 classes informatiques dans 2451 écoles primaires et aussi 4373 imprimante et 2377 scanners et des paquets de bureau, des périphériques et des équipements ont été achetés (Egitek, MEB).

TEP II. Phase de Septembre 2002 est entrée en vigueur à la date. Dans cette phase, la responsabilité de la Direction Générale des Technologies de l'Éducation, améliorer la qualité de l'éducation de base en vertu du volet de la réalisation des activités suivantes sont prévues (Egitek, MEB):

- 1- Établir 4000 classes informatiques dans 3000 classes de l'école primaire,
- 2- Achat des logiciels d'enseignement nouveaux,
- 3- Rechercher le système de la décision et du soutien pour le Ministère de l'Éducation,

4- Préparation d'un site d'éducation pour le Ministère de l'Education.

Par ailleurs, le tableau interactif est utilisé par des écoles, mais comme cela coûte cher (environ 2 mille liras), pas beaucoup d'écoles peuvent en profiter. Par exemple, Le Mairie de Fatih, İstanbul a un projet qui dure depuis au début de 2010. Dans le cadre de ce projet, beaucoup d'écoles à Fatih peut l'utiliser en classes. Au contraire de cela, dans les autres villes, des parents donnent de l'argent aux écoles pour avoir ce tableau interactif.

Donc on peut dire que l'utilisation des TICE en Turquie varie en fonction du niveau scolaire, infrastructure de l'institution. Malgré les mesures prises, l'utilisation des TICE n'est pas à un niveau satisfaisant pour des raisons communes à tous les pays mais également celles spécifiques à la Turquie (effectifs élevés en classe.) (CEDEFOP).

3.3.1. L'Enseignement Assisté Par Ordinateur et Internet en Turquie

Le premier réseau de la connexion à l'ordinateur en Turquie a été établi en 1990. Au cours des six premières années dans plusieurs universités ont été les principaux utilisateurs de cet outil. Toutefois, depuis 1996, l'Internet en Turquie a touché presque tous les secteurs, y compris la banque, l'éducation et la santé (Uşun, 2003).

Bien qu'il y ait eu de nombreuses tentatives d'intégrer l'Internet dans les programmes scolaires turcs primaires et secondaires depuis le milieu des années 1990, la quasi-totalité d'entre eux ont été perdus dans le travail lent, très bureaucratique, et l'organisation centralisée du ministère de l'Education nationale. Cependant, quelques écoles privées et les institutions permettent à leurs élèves d'utiliser l'Internet pour communiquer avec leurs pairs étrangers ou effectuer des recherches pour obtenir des renseignements liés à leur travail. En outre, la plupart d'entre eux se concentre uniquement sur la préparation des élèves pour l'examen d'entrée universitaire. Egitim.com, okulum.com et Mef-numérique sont quelques exemples de sites Web développés pour aider les élèves K-12 de cette manière (Aydın, 2001).

En 1993, projet nommé Ecoles Expérimentale d'Ordinateur (EEO) a été initié par le Ministère de l'Environnement avec le soutien financier de la Banque mondiale. Dans le projet de EEO, 53 écoles situées dans différentes régions de la Turquie sont d'utiliser des installations spécialement équipées pour l'enseignement et l'apprentissage.

Il est également prévu qu'un réseau de communication médiatisée par ordinateur reliant ces écoles vont offrir un avantage technologique et pédagogique (Yedekçioglu, 1996).

La Banque mondiale a soutenu projet, appelé le «Projet pour la globalisation de l'éducation 2000 » a commencé une étape très importante pour le système éducatif turc. L'objectif de ce projet était de suivre l'évolution de l'ère de l'information et à l'utilisation des technologies d'enseignement à chaque niveau du système d'éducation pour être en mesure de créer une société de l'information adaptée et les normes techniques. Grâce à ce projet, des laboratoires informatiques nouveaux ont été créés en 2451 écoles primaires et secondaires dans 80 villes et 921 villages en Turquie. Dans chacune de ces écoles les salles de classe ont été équipés de la technologie: ordinateurs, imprimantes, scanners, programme de bureaux, des didacticiels de connaissances en informatique, les cours des différentes matières, éducataiment (éducation + divertissement) didacticiels, des références électroniques, vidéo, rétroprojecteur, TV, vidéocassettes éducatives, et des transparents (Akkoyunlu, Orhan, 2001).

Les sociétés informatiques parrainées ce projet a fourni un an d'accès gratuit à Internet aux écoles du projet. Les personnes vivant à proximité des écoles ont eu la chance d'utiliser Internet au cours du week-end. La deuxième phase de ce projet se poursuivra avec 3000 écoles. Dans ce projet, certains principes de base ont été acceptés pour la Turquie d'entrer dans le XXIst. Un des principes de base était de soutenir l'éducation formelle par l'enseignement à distance (Uşun, 2003).

Bien que l'éducation assistée par ordinateur n'est pas largement utilisée en Turquie, il est servi dans les écoles du pays (Murphy, 1996). Université Anadolu a construit un laboratoire d'informatique qui se compose de 20-30 ordinateurs qui sont connectés avec un réseau local dans 14 villes par un travail synchronisé. Avec des études de l'éducation nationale assistées par ordinateur et la connexion des ordinateurs dans le laboratoire qui est construit en Anatolie à un réseau national, les étudiants en Anatolie et les grandes villes seront servis grande quantité d'informations et ils seront en mesure de contacter le étudiants à leur niveau (Uşun, 2003).

Il y a une grande tendance vers les programmes d'enseignement basés sur le Web dans la plupart des universités ouvertes et d'autres établissements d'enseignement. Certains ont déjà commencé à proposer un diplôme en ligne ou des programmes de certificat. Par exemple, l'Université Anadolu a fourni en ligne des opportunités d'auto-

test pour ses apprenants à distance depuis 1998. Université Anadolu a également essayé d'offrir des solutions alternatives en ligne pour ses étudiants sur le campus afin d'être en mesure de comprendre comment cela est possible, efficace, efficiente, et il est attrayant à offrir des programmes en ligne, et a créé une fondation pour une université «virtuelle» en 1998. À partir de l'automne 2001, l'Université offre une ligne de deux ans degré en ligne ou d'un certificat (Uşun, 2003).

Comme avec l'Université Anadolu, d'autres universités turques ouvrent de certificat en ligne et des programmes universitaires. Middle East Technical University (METU), par exemple, dispose de plusieurs programmes de certificat en ligne sur la technologie de l'information, en langue anglaise, ou des compétences en informatique. Comme METU et l'Université de Bilgi, qui sont des sortes d'un des établissements privés, ont fourni un programme d'études en ligne appelé e - MBA depuis presque deux ans. En 1996, l'Université de Bilkent et en 2000, Septembre 18, l'Université d'Istanbul a construit le système de vidéoconférence (Uşun, 2003).

Par exemple l'éducation à distance est réalisé par les programmes de télévision dans Firat Université, certaines études sont effectuées en utilisant l'e-mail et de l'éducation avec "www" sur Internet est l'un des buts recherchés. Outre cela, il ya beaucoup de sérieux efforts dans d'autres universités comme l'Université de Sakarya pour ouvrir des programmes en ligne, mais la plupart de ces efforts sont encore au stade de l'idée de développement ou se limite à quelques cours en ligne. Pages d'accueil Internet deviennent une partie de la vie quotidienne dans la plupart des universités de la Turquie, mais il ya peu d'études pour l'utilisation d'Internet pour l'éducation (Uşun, 2003).

Le Conseil de l'enseignement supérieur (YOK), une agence gouvernementale, a établi un comité appelé Comité National Informatique (CNI). Ses objectifs sont de faciliter la coopération universitaire en permettant le partage de ressources pédagogiques entre les universités, d'accroître l'efficacité de l'enseignement en faisant usage du milieu d'interaction offertes par les technologies d'information et d'accroître ainsi l'efficacité de l'enseignement supérieur et son accessibilité à des publics nouveaux étudiants . Au-delà, l'objectif principal était de créer une université virtuelle en Turquie (Uşun, 2003).

3.3.2. Les TICE et Les Enseignants Turcs

OCDE (Organisation Européenne de Coopération Economique), (1992) rapport identifie que deux niveaux de connaissances et l'expertise nécessaires d'enseignants qui sont à utiliser les TIC en classe: ces liées aux matériels et logiciels, et les applications pédagogiques des technologies de l'information nouvelle. Cependant, dans la plupart des pays comme les États-Unis, le Japon et l'Allemagne et certains pays de la communauté européenne, l'objectif principal de l'éducation informatique dans les écoles a été mis sur des compétences en informatique, par exemple traitement de texte ou gestion de l'information. Cependant, peu d'attention a été accordée à l'élaboration d'une pédagogie qui intègre l'enseignement des compétences en informatique avec une compréhension des technologies de l'information et sa place dans notre société (Altun, 2007).

Qu'entendons-nous par l'utilisation pédagogique des TIC? Quels sont les principaux domaines de compétences en TIC pédagogiques pour les enseignants? Selon Passey (1998, p.1) les enseignants qui devenu hautement qualifiés dans l'accompagnement des élèves avec les TIC sont qualifiés dans trois domaines distincts (Altun, 2007):

- 1- Ils sont claires sur les intentions de l'activité d'apprentissage (par exemple, qu'il s'agisse est préoccupé par la recherche, ou à écrire, ou à l'édition, ou ayant une déficience visuelle la créativité);
- 2- Ils sont clairs sur les résultats cognitifs de l'activité d'apprentissage (par exemple, si elle porte sur l'acquisition de connaissances, ou avec une analyse des particuliers la matière, ou avec une synthèse de matériaux à partir de diverses sources);
- 3- Ils sont clairs sur la gestion des interactions en classe (par exemple, lorsqu'il n'est pas opportun d'intervenir, ou ce que d'intervenir à propos, ou pourquoi l'intervention doit être employée à un moment donné afin de recentrer l'attention des élèves sur tâche).

Malgré l'évidente nécessité de préparer les enseignants pour le niveau d'expertise (c.-à-pédagogiques applications des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage), dans un très petit nombre pays (par ex. Angleterre, Etats-Unis) cette formation est une partie obligatoire de pré-service des enseignants programmes d'éducation. Mais les TIC ont le potentiel de contribuer à l'amélioration de

la pensée critique des élèves, la prise de décision, de résolution de problèmes et générer des idées avec son intégration dans les activités en classe. Le rôle du professeur à ce point est crucial. Parce que, ce potentiel dépend de la capacité des enseignants et la volonté d'intégrer la technologie dans les activités quotidiennes d'enseignement en classe (Pisapia, 1994).

En Turquie, le système éducatif continue d'avoir la tradition de cœur l'apprentissage et la mémorisation, l'accent mis sur peu de résolution créative de problèmes ou application de l'information dans de nouveaux contextes et différents (Bayram & Seels, 1997). Premièrement afin d'aborder l'utilisation des TIC avec la pédagogie et l'objet question, en particulier en Turquie, principale préoccupation devrait être mis sur le fait que les TIC partie de tous les sujets dans les deux programmes IET (Initial L'Éducation Turc) et dans le programme de Curriculum National. Deuxièmement, le programme a besoin d'être sauvé de la domination comportementaliste approche traditionnelle et approche cognitive-constructiviste doit être introduite dans le système, qui est aujourd'hui internationalement reconnu et de plus en plus rapide de modèle dans les systèmes éducatifs. Peut-être seulement de cette façon la Turquie peut former les futurs enseignants dans le domaine de l'utilisation pédagogique des TIC dans les futures salles de classe. Si conférenciers, aussi, ne pas utiliser les TIC dans leur enseignement et les TIC ne sont pas de modèle à des activités pédagogiques à nouveau une conférence sur ce sujet est tout seule philosophie. Un nouveau modèle d'éducation IET et / ou un programme d'études dans les TIC est nécessaire, qui couvre tous les individus à travers la faculté d'éducation, qui introduit les TIC systémique et de ses impacts sur les individus et la société, qui est, qui traite essentiellement la compréhension des individus des TIC. Ensuite, la formation en compétences de base dans l'utilisation des TIC peut commencer et se déplace vers de l'éducation professionnelle. Peut-être, les efforts de la Turquie au sujet de l'intégration des TIC dans sa formation du système des enseignants peuvent avoir besoin de remaniement du système dans son ensemble. Mais pour Altun (2007), en dehors des questions ci-dessus, trois problèmes majeurs doivent être résolus aussi:

- 1) le manque de personnel dans le domaine de l'utilisation des TIC dans l'éducation,
- 2) l'accès insuffisant aux ressources,
- 3) le manque de recherche dans ce domaine.

De toute évidence, il s'agit d'un processus de changement en éducation et il n'est pas une tâche facile à réaliser. Mais, avant de commencer à intégrer les TIC dans le système de la Turquie doivent considérer les critères, sur lesquels Fullan (1991, p.63) attire; Pertinence (pratique + besoin), l'état de préparation (capacité + besoins), et des ressources (disponibilité). Tout d'abord la Turquie a besoin pour identifier et déterminer la situation actuelle dans le système, et doit ensuite suivre les tendances internationales de voir comment d'autres pays passent par ces étapes. En outre, grâce à la base de recherche, un modèle, qui a rencontré plus tôt dans les paragraphes précédents, formation initiale des enseignants doit être développé pour intégrer les TIC de manière appropriée (Altun, 2007).

En particulier, en Turquie, il ya un besoin urgent d'une croissance rapide et pertinente recherche empirique dans ce domaine en conformité avec le processus d'intégration. Afin d'identifier et de déterminer des enseignants, des conférenciers, et la préparation des professeurs stagiaires à l'adoption d'un changement, et à éclairer les façons possibles et appropriées d'intégration des TIC dans le système éducatif, une base de recherche empirique doit être établi. Aujourd'hui en Turquie un nombre limité de revues professionnelles et les livres sont produites et fournies par les universités. Même un peu de recherches dans ce domaine se fonde uniquement sur une ou l'autre des revues de la littérature ou sur des statistiques quantitatives et des informations sur le nombre d'ordinateurs dans les écoles ou le nombre de serveurs achetés en quelle année, etc. Par conséquent, le perfectionnement professionnel du personnel enseignant dans les établissements de formation des enseignants dans les écoles et restera un obstacle majeur à la mise en œuvre l'intégration des TIC et de nouvelles politiques (Altun, 1996).

Par exemple, dans le but de comprendre et d'évaluer les enseignants pré-service et défis des superviseurs avec ce processus d'intégration, il y a un besoin de recherche empirique plus de recherche (basé sur des méthodes qualitatives). De cette façon, il est plus probable d'obtenir plus des données significatives, qui fournit une compréhension approfondie des processus de formation initiale des enseignants bien sûr des TIC, et les effets sur les participants, afin de savoir si les participants sont prêts à changer vers l'âge de l'information, et d'informer quelles sont les possibilités pour les participants d'apprécier les TIC dans leur apprentissage et d'enseignement. Parce que, les préoccupations des participants sur le processus de changement sont des éléments essentiels en termes de mise en œuvre d'une nouvelle stratégie (Altun, 2007).

3.4. Les TIC en FLE en Turquie

L'utilisation des TICE n'est pas commun au contraire des pays européennes. Lorsqu'on voit les écoles qui enseignent le français en langue étrangère, les professeurs ne profitent pas beaucoup des moyens technologies. Dans les écoles d'état, c'est trop rarement, parce qu'il ne se trouve pas l'enseignement du français dans toutes les écoles d'état. Même si l'on l'enseigne, les professeurs ne s'intéressent pas aux TICE. Ils appliquent toujours le méthode traditionnel.

En Turquie, on se trouve des écoles françaises et francophones, ce sont Le Lycée de Pierre Loti d'Istanbul, Le Lycée Charles De Gaulle d'Ankara, Le Lycée Tevfik Fikret d'Ankara, Les lycées francophones d'Istanbul qui sont, Le Lycée de Galatasaray d'Istanbul, Le Lycée Technique Anatolien Profilo d'Istanbul, Le Lycée Notre Dame de Sion d'Istanbul, Le Lycée Saint-Michel d'Istanbul, Le Lycée Saint-Benoît d'Istanbul, Le Lycée Saint-Joseph d'Istanbul, Le Lycée Sainte Pulchérie d'Istanbul et Les Lycées francophones d'Izmir qui sont Le Lycée Tevfik Fikret d'Izmir, Le Lycée Saint-Joseph d'Izmir (Ambassade de France).

On s'est contacté avec Christine DUQUENNE qui travaille au Lycée Notre Dame de Sion. Elle nous a indiqué qu'elle n'utilise pas le tableau blanc interactif, mais utilise le tableau blanc comme "tableau de projection" pour projeter des documents Power Point qu'elle a préparés elle-même (souvent des images et des animations autour d'un auteur ou d'un sujet culturel), pour projeter des films ou des séquences filmées capturées sur internet - des chansons, des clips, des publicités ou des reportages et pour projeter des exercices de grammaire qu'elle a préparés ou qu'elle a sélectionnés sur internet. Les sites internet dont elle se sert le plus souvent sont:

- TV5 (les reportages, les séquences style "une minute au musée" et des bulletins d'information qu'elle "capture"
- Le site "le français en chanson" de Carmen Vidal:
<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/exos/index.htm> et les exercices préparés,
- le site (ce sont des chansons) <http://sauce.pntic.mec.es/~ede00000/revista.html>
- Dailymotion aussi pour capturer des clips et des sous-titres.

Elle utilise "hot potatoes" comme le "logiciel" pour préparer des exercices auxquels les élèves accèdent via le site de l'école.

Aysel ÇELİK, qui travaille dans le même lycée, a indiqué qu'elle utilise l'informatique pour des besoins ponctuels mais pas utilise le tableau blanc interactif.

Par ailleurs, on s'est contacté avec Nefise Anıl KURT qui travaille au Collège Tarsus Américain. Dans ce collège le français est enseigné comme la langue étrangère. Kurt nous a dit qu'elle fait un effort pour profiter des moyens technologiques. Elle utilise le tableau blanc interactif, le magnétoscope, l'internet, le projection, l'ordinateur lors du cours. Elle pense que ces moyens rendent le cours plus attractif, plus effectif, qu'ils permettent d'apprendre et d'élaborer des compétences bases, et aussi de résoudre des problèmes, de penser en critiquant.

L'école de Sembol à Istanbul qui enseigne le français en langue étrangère utilise les TICE dans l'enseignement. Elle a une salle informatique et elle fait ses cours en utilisant l'internet, quelques sites (lepointdufle.net, tv5.org...etc), des CDs, des DVDs dans la médiathèque et en classe (musique, films et dessins animés). Elle a aussi un tableau blanc mais les professeurs n'ont pas de formation, de pratique et de temps pour l'utiliser en classe de FLE.

Işıl SEFA qui travaille dans les écoles de Petit Prince, nous a indiqué que deux tableaux blancs interactifs sont y utilisés, que l'on profite des documents interactifs et aussi des sites pédagogiques.

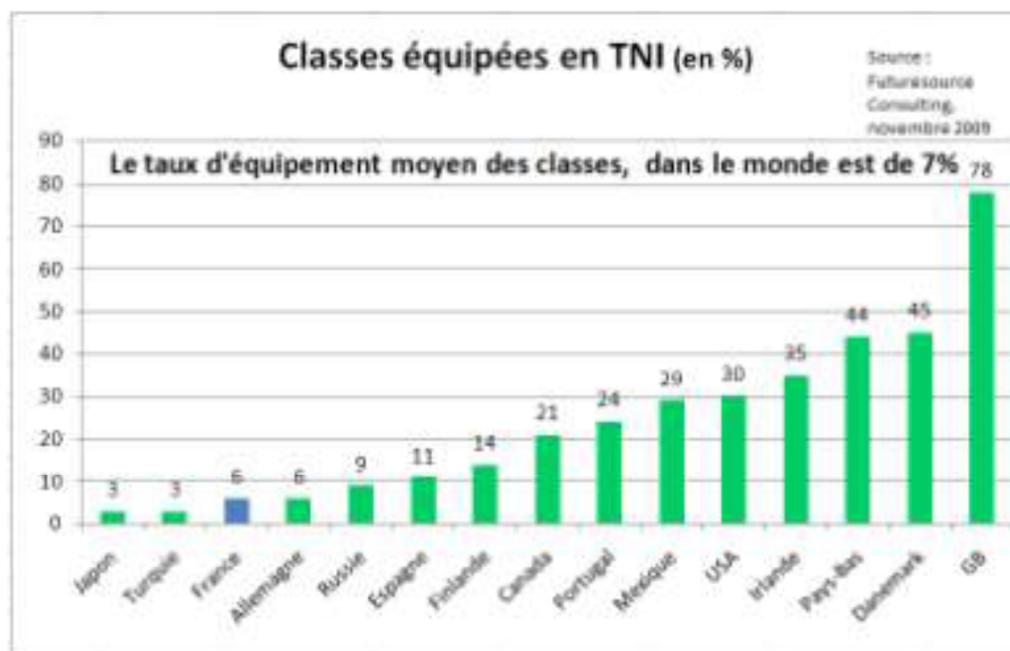
Dans les écoles d'Etat où j'ai des stages lors mes études universitaires, on ne peut pas dire que l'enseignement du français est aussi bon que les écoles francophones ou particulières. Le français est enseigné comme la langue étrangère, mais des professeurs ne peuvent pas l'enseigner comme on voudrais. Des livres de méthodes pour le français n'est pas suffisant pour des cours. Ils sont faibles pour une langue; on ne se trouve pas des images colorés, des CDs pour des dialogues, des textes authentiques et qui lancent la vie quotidienne de France. Par ailleurs l'utilisation des TICE n'a pas lieu dans un tel enseignement.

Au Pologne où je suis allée en tant qu'étudiante d'Erasmus, les professeurs de français bien utilisent les moyens des TICE, pour des textes authentiques, des textes sonores, la prononciation, des videos. Les étudiants peuvent facilement communiquer

en français que nous comme on enseigne le français en langue étrangère intensive, 20 heures par semaine - ils pensent que 2 heures par semaine n'est pas suffisant pour une langue étrangère - depuis du secondaire en utilisant la méthode communicative. On apprend le français, hors de l'anglais. Parce que beaucoup de gens connaissent l'anglais, mais le français c'est la deuxième langue d'Europe, cela donne beaucoup de chances pour trouver du travail.

Ganko-Karkowska (2004), indique que l'aventure du système éducatif polonais avec la technologie informatique remonte au début des années 80. Elle s'est alors concentrée seulement sur les lycées. L'équipement des lycées en ordinateurs n'a pas eu un caractère d'organisation globale. Chaque directeur a décidé lui même de l'achat des ordinateurs. Cet achat a dépendu aussi du fait que l'établissement a disposé ou non d'un professeur préparé pour faire les cours d'informatique. En 1997 a été prise la décision d'engager la Pologne dans la construction de la société de l'information. À partir de ce moment toutes les actions qui ont été entreprises dans ce domaine ont eu un caractère organisé, dans le cadre de projets.

Autour du monde, les constructeurs de TNI sont présents dans tous les salons mondiaux consacrés à l'éducation (Londres, Doubaï, New Delhi ...), preuve que ce secteur est en plein essor. On peut voir la graphique ci-dessous:



Graphique 4: Comparaison Internationale

En Angleterre, c'est sans aucun doute le TNI qui est le plus représentatif de l'implantation des Tice dans les établissements scolaires : 450 000 TNI en 2008. La plupart des classes en sont ainsi aujourd'hui équipés. En Italie, ce sont 20 M€ par an sur les 3 prochaines années qui seront consacrés à l'installation de TNI. Le Portugal prévoit d'avoir équipé une salle sur trois en 2010. Le Kazakhstan a lui-même équipé ses écoles de 8 000 tableaux en 2008. La France se place ainsi derrière de nombreux pays, en qui concerne cet équipement de visualisation collective. Son retard s'explique, entre autre, par le temps de réflexion pris par l'État et les collectivités afin de mieux comprendre les attentes des enseignants et des élèves... (Fourgous, 2009).

En France, c'est où j'ai suivi un stage du l'enseignement du français et j'ai attentu à l'atelier des TICE. Même si la proportion de l'utilisation du TBI est plus bas que les autres, des travaux concernant cela rapidement prennent la place dans les écoles (voir: educnet).

L'enseignement d'une langue étrangère, en France au contraire de la Turquie, pour l'instant en deuxième année du cycle 2 (CP), mais devrait d'ici quelques années être enseignée dès la grande section de la maternelle. Cet enseignement est assuré par l'enseignant lui-même ou un enseignant de collège et/ou lycée, ou un assistant de langue ou encore une personne dont la connaissance en la langue et la pratique pédagogique est vérifiée. A l'école maternelle, l'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations. Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes... (BO, 2002).

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;
- les jeux sur les sonorités de la langue (BO, 2002).

On recommande l'apprentissage précoce des langues, car il permet aux enfants d'apprendre une langue étrangère plus facilement, de mieux maîtriser leur langue

maternelle et d'obtenir de meilleurs résultats dans d'autres domaines. C'est la raison pour laquelle les ministres de l'éducation de l'UE soutiennent l'enseignement d'au moins deux langues étrangères, dès le plus jeune âge. Tout en jetant les bases d'un apprentissage ultérieur, l'apprentissage précoce des langues influe sur les dispositions à l'égard d'autres langues et d'autres cultures et constitue à ce titre une raison suffisante pour que la Commission, par différentes initiatives, encourage cette mesure et la recherche dans ce domaine (Commission Européenne, 2010).

En Turquie, comme on a déjà parlé de l'enseignement de la langue étrangère, l'apprentissage des autres langues commencent au 4^{ème} année du primaire. La 4^{ème} année chez nous est égal au CM1 en France. Mais l'apprentissage des langues étrangères y enseigne à l'âge de 6 ans. Cela veut dire que nous commençons à l'apprendre plus tard et on manque la chance d'apprendre une langue étrangère aux cerveaux plus jeunes.

CONCLUSION

Dans cette étude, on a visé d'une part les moyens technologiques utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, et d'autre part leurs avantages et désavantages.

Comme le monde change chaque jour, on peut voir des changements dans chaque domaine de la vie, pour notre travail, on a étudié la place des TICE dans l'éducation.

Dans le premier chapitre, on a discuté sur les définitions des TICE et aussi sa histoire. On a vu, dans le processus de la progression des TICE, TICE que nous substantiverons par la suite pour signifier "leur entrée dans le langage commun", comme tous les termes qui renvoient à une évolution des usages et à des solutions trop contextualisées, ont peiné à se fixer. En somme elles connaissent les mêmes problèmes terminologiques que "les publics en difficulté"; c'est ainsi qu'elles succèdent aux NTI, aux NTIC, aux NTE, aux NTF et enfin au TIC. Pour généraliser, elles qualifient un "ensemble de technologies numériques (ordinateurs, réseaux électroniques, multimédia...) englobant aussi bien la visioconférence, la télévision par satellite, la vidéo, les logiciels, internet et les cédéroms" (Senos, 2008).

TICE a un grand passé quand on voit sa histoire. Avec le changement de l'ère, la technologie change et donc des moyens utilisés changent. Mais l'accord au changement n'est pas facile comme on pense. Le changement technologique prend sa place plus lentement dans notre vie. Parfois, il est nécessaire d'avoir un grand budget pour répondre aux besoins des hommes. En répondant aux besoins, il faut penser l'inégalité qui naîtra parmi des publics à cause des revenus différents des hommes. Le profit des TICE, donc n'a pas un niveau que l'on veut.

En ce qui concerne l'usage des TIC en FLE, nous pouvons dire qu'il y a beaucoup de possibilités utiles pour bien enseigner / apprendre le français. Mais pour utiliser ces possibilités, nous avons besoin de supports non seulement du gouvernement et aussi des fondations. Il faut mettre de côté un budget qui sera suffisant pour l'éducation. Bien qu'en Turquie, nous dépensions seulement 1,130 \$ par élève, dans les autres pays de l'OCDE, c'est 6,437 \$ (TEGV, 2010). Malgré que l'on renouvelle le

système éducation, nous voyons que cela ne peut pas être suffisant. Parce que l'utilisation des TICE change selon la qualité de la vie des hommes dans la région. Donc des élèves ne peuvent pas profiter des TICE dans la même proportion et cela cause une grande inégalité entre des élèves. En Europe, l'utilisation des TICE est plus profitable qu'ici. L'histoire de ceux a un plus long passé et alors c'est plus facile à les intégrer dans l'enseignement.

Par ailleurs, L'Unicef soutient TICE en Europe, en France. L'Unicef s'engage dans les TICE parce que les ENT et les TBI, nouveaux supports d'éducation, connaissent un succès grandissant dans les écoles et que l'Unicef porte une grande attention à la qualité de l'éducation et aux évolutions des pratiques pédagogiques.

- L'Unicef accompagne les enseignants et acteurs de l'éducation pour sensibiliser le jeune public aux droits et aux conditions de vie des enfants dans le monde (notamment grâce à un accord-cadre signé avec le ministère de l'Education nationale).
- L'Unicef réalise des outils pédagogiques (dossiers, livrets, fiches d'activités...), conformes aux programmes scolaires de l'Education nationale pour éduquer au développement durable, à la solidarité internationale et à la citoyenneté. Ces outils pédagogiques sont téléchargeables gratuitement dans un espace « Education » dédié à la communauté éducative.
- Pour répondre aux nouvelles pratiques pédagogiques numériques, l'Unicef France souhaite explorer les nouveaux supports pédagogiques numériques tels que les tableaux blancs interactifs (TBI) et les environnements numériques de travail (ENT), et développer des contenus multimédias et interactifs sur le thème des droits de l'enfant à utiliser sur ces nouveaux supports (Unicef, 2010).

En générale, l'intégration des TIC dans les écoles et les classes, de la maternelle à la fin du secondaire, en est encore au premier stade et il faudra des années avant qu'on puisse en évaluer adéquatement les avantages pédagogiques. Par ailleurs, rien ne justifie qu'on mette un terme à l'investissement soutenu dans les TIC. L'expérience a montré que, dans le domaine de l'éducation, il est rare qu'on puisse faire état de façon convaincante de résultats positifs applicables à un grand nombre d'élèves. Aujourd'hui,

cependant, un nombre de plus en plus grand de chercheurs, y compris des spécialistes de la cognition et des formateurs d'enseignants, admettent que le processus d'enseignement et d'apprentissage doit évoluer. On soutient qu'il faut diminuer les cours magistraux et le «par coeur» (l'accumulation et la rétention de faits, de principes et de méthodes), pour faire place à l'enseignement pour faire comprendre (Bereiter, 1998), l'apprentissage tout au long de la vie et l'acquisition d'habiletés supérieures de pensée.

Afin de résumer l'étude de rapports établis entre l'apprentissage du français et les supports multimédias, nous proposons le tableau suivant où ont réunis sommairement les pratiques pédagogiques mises en oeuvre par les produits multimédias et la méthodologie élaborée autour de ceux-ci (Kartal, 2004, p. 266).

Tableau 4: Pratiques pédagogiques mises en œuvre par les produits multimédias et méthodologie élaborée autour de ceux-ci.

Objectif général	- Une autoformation dirigée ou un apprentissage en autonomie
Conception de la langue	- Formelle (structures linguistiques et lexique) - Pragmatique (savoir-faire linguistique)
Théories d'apprentissage	- La psychologie behavioriste
Statut de l'apprenant	- Maîtrise de ses décisions et responsable principal de son apprentissage
Rôle de l'enseignant	- Tutorat (évaluateur, informateur et animateur)
Relation pédagogique "apprenant- enseignant"	- Une action mutuelle (les parties contractantes d'une négociation)
Place de la langue maternelle	- Une donnée d'arrière plan qui aide l'apprenant dans son travail autonome
Présentation de la grammaire	- Explicite et déductive, proposée comme un outil complémentaire sous forme de "fiches"
Nature de la culture/civilisation	- Accès aux faits culturels limité et indirect; renvois vers d'autres sites destinés au grand public
Matériels didactiques	- Cédéroms et Sites Internet, composés de vidéos, enregistrements sonores, images fixes et textes.
Forme canonique	- Présentation, compréhension, mémorisation et productions.
Activités pédagogiques	- Exercices structuraux, simulations, jeux et activités diverses (de production écrite, de phonétique, etc.)
Traitement des erreurs	- Auto- correction par l'apprenant (rétroaction, positive ou négative, qui initie l'apprenant à la correction)
Evaluation	- Auto- évaluation (une évaluation formative, orientée sur le processus)

Le tour d'horizon que nous venons de faire montre que le chantier de la didactique des langues reste toujours ouvert. Il tente de répondre à la diversité des besoins. En ce qui concerne l'incorporation des nouvelles technologies à l'apprentissage des langues, nous pouvons dire que la didactique des langues est une discipline évoluant parallèlement à des progrès techniques et scientifiques qui influencent considérablement. Elle ne saurait donc se fermer aux progrès informatiques, ainsi, les produits multimédias pénètrent de nos jours inévitablement la didactique des langues, poussés par les exigences de l'autoformation dirigée (semi-autonomie) et d'un apprentissage autonome (Kartal, 2004, p. 266).

On insiste sur l'usage des TICE dans l'enseignement. Parce que l'internet ouvre sa porte aux millions sites pédagogiques sur lesquels on étudie le français plus efficacement. Il nous permet de réaliser nos erreurs tout de suite, de pratiquer le française dans quatre domaines, écrire, écouter, comprendre et lire. Lors des cours, grâce au tableau blanc interactif, l'enseignant et aussi l'apprenant gagnent du temps, l'apprenant a de la chance de voir un document authentique, d'écouter une chanson, un vidéo, de regarder de petits films concernant le contenu du cours...etc. Par ailleurs, l'apprenant peut évaluer ses connaissances soi-même (auto-évaluation).

A côté de l'enseignant, en utilisant Internet dans le domaine de l'apprentissage et dans la salle de classe, nous observons qu'un changement de rôles concernant la représentation du professeur et de l'élève se produit. Le professeur se transforme en un conseiller, un guide qui aide et oriente l'élève dans son voyage par le réseau en lui fournissant les moyens adéquats pour que sa recherche soit la plus rentable possible et fructueuse. Il explorera d'abord le terrain qui offrira à ses élèves pour les faire travailler. Le professeur non seulement conseillera sur des sources appropriées d'information mais aussi il est créateur d'habitudes et de compétences dans la recherche et dans la sélection et le traitement de l'information. De cette réflexion on relève l'idée que le professeur joue un rôle essentiel dans l'enseignement avec internet (Yaşar, 2010, p. 107).

Quant à l'utilisation des TICE en FLE en Turquie, le problème est le manque de l'enseignement du français et l'intégration des TICE à FLE. Depuis des années, la rareté de l'enseignement la langue française comme la langue seconde se trouve et il n'y a pas encore une solution pour cela. Dans les écoles qui l'enseigne en langue étrangère, on peut dire qu'il y a un problème de la formation sur l'utilisation des TICE. La formation

des enseignants est plus importante pour l'intégration des TICE à l'enseignement. Si l'enseignant n'est pas éduqué, il n'aura pas un sens des efforts de l'intégration des TICE aux leçons. Il vaut mieux donner une formation aux enseignants concernant l'utilisation des TICE dans l'enseignement et créer des opportunités et des environnements numériques pour réaliser ce qu'on a appris.

Pour conclure, nous pouvons remarquer que les technologies de l'information et de la communication jouent un grand rôle plus en plus dans la société, dans le domaine du travail et principalement dans l'éducation. Pour être dans un niveau élevé, nous pouvons faire l'attention aux changements du monde et faire l'accord aux besoins de l'ère dans tous les domaines. Il faut suivre des innovations et faire des efforts pour y parvenir. Par conséquent, nous espérons que cette étude se produise de nouvelles modernités dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage du français.

BIBLIOGRAPHIE

- ADN64, (2010), *Classe Numérique Multimédia*, www.argos64.fr/ressources/fiche-equipement.pdf (16.11.2010)
- Akkoyunlu, B. & Orhan, F. (2001), *The Use of Computers in K-12 Schools in Turkey*, TechTrends, 45(6). P.29-31.
- Alev, N. (2003), “Integrating Information and Communications Technology (ICT) into Pre-Service Science Teacher Education: The Challenges of Chance in a Turkish Faculty of Education”, *Unpublished EdD Thesis*, University of Leicester, School of Education, UK.
- Alkan, C. (1997), *Eğitim Teknolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ALSIC. (2002), Décembre), *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*.
- Altun, E.H. (1996), “Information Technology in Developing Nations: A Study of Lecturers’ Attitudes and Expertise with References to Turkish Teacher Education”, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 5(3), P.185-207.
- Altun, T. (2002), “Factors Influencing Teachers’ Change in Classroom Practice Due to Introduction of Information and Communications Technology (ICT) in Turkey”, *Unpublished EdD Thesis*, University of Nottingham, UK.
- Altun, T. (2007, Eylül), “Information and Communications Technology (ICT), In Initial Teacher Education: What can Turkey Learn From Range of International Perspectives?”, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 4, Sayı 2.
- Antoniadis G., Fairon C., Granger S. , Medori J, Zampa V., (2006), *Traitement Automatique des Langues Naturelles*, TALN, Leuven.
- Antoniadis, G., Fairon, C., Granger, S., Medori, J., Zampa, V. (2006), *Quelles Machines Pour Enseigner La Langue*, TALN, Leuven.
- Atlan, J.(Juin, 2000), “L'utilisation Des Stratégies D'apprentissage D'une Langue Dans Un Environnement Des TICE”, *Alsic*, Vol.3 Numéro1, pp.109-123.
- Aydın. C.H. (2001), “Uses of Internet in Turkey”, *Educational Technology: Research and Developpement*, ISSN 10421629, Volume: 49, Washington.
- Bangou, F. (2006), *Intégration Des Tice Et Apprentissage De L'enseignement: Une Approche Systémique*,

- http://alsic.u-strasbg.fr/v09/bangou/alsic_v09_10_pra2.htm (04.11.2010)
- Baron, G.L. (2000), “Technologies de l’Information et de la Communication dans l’Education: Quelles compétences pour les enseignants?”, *Education & Formation*, N°:56 Pg. 153-159.
- Barrière, I. (2006), *NTIC et FLE*, <http://www.edufle.net/NTIC-et-FLE> (18.09.2010)
- Bayrakci, M. (2005, Yaz), “Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Mevcut Uygulamalar”, Milli Eğitim Bakanlığı, 3 *Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl:33, Sayı:167. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm>. (21.12.2010)
- Bayram, S. & Seels, B. (1997), “The Utilisation of Instructional Technology in Turkey”, *Educational Technology Research and Developpement*, 45 (1). P.112-121.
- Belisle, C. (1998), *Multimédia et français langue étrangère: Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation*, Les Cahiers de l’Asdifle.
- Bereiter, C. (1998), *Education and Mind in the Knowledge Age*, <http://csible.oise.utoronto.ca/edmind/edmind.html> (20.12.2010)
- Berret, P. (2008), *Diffusion et utilisation des Tic en France et en Europe*, <http://www2.culture.gouv.fr/deps/fr/Deps-CC-2008-2-TIC-site.pdf>. (16.11.2010)
- Bertrand, C. (2005), “TICE Et Pratiques Professionnelles Des Enseignants Du Primaire”, GL. Baron & C. Caron & M. Harrari (Eds), *Le Multimédia En Classe À L’école Primaire*, (pp. 175 – 201), Lyon : INRP
- BILGEM, <http://www.uekae.tubitak.gov.tr> (13.12.2010)
- Bocquet, F. (1997), *Une Expérience de Réseau Collaboratif pour l’Ecole Rurale*, <http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnr/rb/article-rb.htm>. (01.11.2010)
- Brodin, É. (2002), “Innovation, Instrumentation Technologique De L’apprentissage Des Langues: Des Systèmes D’action Aux Modèles De Pratiques Émergentes”, *Alsic*, Volume 5, Numéro 2. Pg.149-181
- Bulletin Officielle de l’Éducation Nationale (BO) Hors Série N°: 1.(Février, 2002), <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (27.01.2011)
- Camilleri, M., & Sollars, V. (2005), “Les Technologies De L’information Et De La Communication Et Les Jeunes Apprenants De Langues”, *Conseil de l’Europe*.
- CEDEFOP, *European Centre for The Developpement of Vocational Training*.

- Chaptal, A. (1994), *Les Technologies Éducatives à l'Épreuve du Temps*, Mediaspouvoirs numéro 35 3e trimestre. pg 113-120
- Chokri, E.F., Bouabene, D., Mtimet, A., (2007, Juillet), *Utilisation Pédagogique Des Technologies De L'information En Sciences Sociales: Etude Comparative Entre La Tunisie, Les EAU, l'Egypte Et La Turquie*, http://mercprogramorg/pdf/merc_proposals/Fidha.pdf. (17.11.2010)
- Classe de langue, ordinateurs et communication*. (1994), Le FDM N°:266
- Comment exploiter la vidéo en classe de FLE*. <http://www.prof-fle.com/prof.fle/download/video.pdf> (12.04.2010)
- Crowder, N. (1963), "On The Diffrence Between Linear and Intrinsic Programming", *In Phi Delta Kappan*, 44: 250-254.
- Cuq, J.P. (2003), "Dictionnaire De Didactique Du Français Langue Étrangère Et Seconde", *Cle International*, Paris.
- Çakal, E. (2006), *L'Utilisation d'Ordinateur et d'Internet Dans l'Enseignement Precoc de LE*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çavaş, B., Kışla, T., Twinning, P. (2003), "Eğitimde Bilgi ve İletişim teknolojilerinin kullanımına Yönelik Bir Araştırma: dICTatED Yaklaşımı", *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Open University, İngiltere*.
- Çelebi, M.D. (2006), "Türkiye'de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21 S.285-307
- Çilenti, K. (1988), *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Gül Yayınevi, Ankara
- Danon, C. (2000), *Vers la généralisation des usages des TICE : Education & Formation*. N°:56 Pg.103-107.
- Darrigrand, F. (Mars, 2007), *Internet En FLE, Je Commence Par Où?*, <http://www.edufle.net/Internet-en-FLE-je-commence-par-ou> (15.08.2010)
- De Montmollin, M. (1971), *L'Enseignement Programmé*, Paris: PUF. 3e Édition.
- Demaizière, F. (2007), "Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage: Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication", *ALSIC*, Vol: 10, N°:1 Pg. 21
- Demazière, F., & Dubuisson, C. (1992), *De L'EAO Aux NTF- Utiliser l'Ordinateur Pour La Formation*, Paris: Ophrys.
- Demircan, Ö. (1988), *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Demircan, Ö. (1988), *Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Demircan, Ö. (2005), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul
- Demirel, Ö. (2007), *Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Mart.
- Denef, J. F. (2001, Février), *Les Nouvelles Technologies de l’Information et de la Communication (NTIC) dans la Formation Médicale, au Service de l’Acquisition et du Développement des Compétences Professionnelles*, Pédagogie Médicale 2, 4: 42-50, <http://jphl.org/NTIC/introtic.html> (12.09.2010)
- Duensig, J. (2007, Septembre), *L’utilisation du TBI en Langues Vivantes*. EĞİTEK, www.meb.gov.tr. (15.12.2010)
- Ergin, A. (Ocak, 1998), *Öğretim Teknolojisi, İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fiche pratique caméscope. *Les utilisations possibles d’un caméscope en milieu scolaire*. http://www.signal.fr/site/images/fiche_camescope.pdf (17.04.2010)
- Filiz, M. *Bilgisayar Destekli Eğitim ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Dünyada ve Türkiye’de Uygulamaları*, http://ab.org.tr/abog/kitap/mercan_filiz_AB09.pdf (17.11.2010)
- Fourguou, J.M. (2009), *Réussir l’École Numérique*. Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l’école par le numérique, http://www.reussirlecolenumerique.fr/pdf/Rapport_mission_fourgous.pdf (26.01.2011)
- Fredricksson, Ulf. (2001), *Nous vivons dans la société de l’information*, <http://www.ac-bordeaux.fr/pedagogie>. (01.11.2010)
- Freeman, D. & Johnson, K. (1998), *Reconceptualizing the knowledge-Base of Language Teacher Education: TESOL Quarterly*, N°:32 Pg. 397-416.
- Fullan, M.G. & Stielgelbauer. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Cassel Press, London.
- Gańko-Karkowska, M. (Mai, 2004), *Pourquoi l’Informatique et La Technologie de l’Information En Tant Que Matière de Formation en Pologne?*, Association EPI.
- Genç, A. (2004), “Türkiye’de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 10: 107-111

- Gerbault, J. (2002), *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication: Technologies de l'information et de la communication et diffusion du français: usage, représentations, politiques*, ALSIC.
- Germain, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Cle International, Paris.
- Guichon, N. (2006), *Langues et Tice: Méthodologie de conception multimédia*, Editions Ophrys, Paris.
- Hirschsprung, N. (2005), *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Hachette, Paris.
- Historique d'EAO aux TICE, <http://www.artice.net/eao.pdf>. (01.04.2010)
- http://aflse-tice.pagesperso-orange.fr/fiches/hors_ligne/fr_fiche_explcd.htm
(08.11.2010)
- <http://egitimcihaber.net/haber/genel/teknoloji-genel/akilli-tahta-nedir-egitimcihaber.html>. (12.11.2010)
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Tableau_blanc_interactif. (16.11.2010)
- http://www.leerbeleving.nl/wbts/1/Pressey_Machine_1.jpg (14.03.2010)
- http://en.wikipedia.org/wiki/File:Pressey_Testing_Machine_2.jpg (14.03.2010)
- <http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/m341/images/partie2/fig-5.gif> (14.03.2010)
- <http://www.creteil.iufm.fr/> (16.05.2010)
- <http://www.argos64.fr/ressources/fiche-equipement.pdf> (11.03.2010)
- <http://www.cavilam.com> (21.11.2010)
- <http://www.prof-fle.com> (30.10.2010)
- <http://www.ac-poitiers.fr> (25.11.2010)
- <http://www.educnet.education.fr> (08.11.2010)
- http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc4054_fr.htm
(27.01.2011)
- IGEN, *L'Utilisation de la Vidéo Dans L'enseignement Des Langues Vivantes*,
<http://apph-etna-ac-nantes.fr.8080/peda/disc/lv/allemand/prof/pedago/tousnivo/utivideo.htm>
(20.04.2010)
- Jarvis, P. (1993), "The Education of Adults and Distance Education in Late Modernity", In D. Keegan (éditeur), *Theoretical Principles of Distance Education*, London: Routledge, 165-174.

- Julie dans Généralité. (2007), *L'utilisation des nouvelles technologies en classe de Fle*, <http://lewebpedagogique.com/julile/lutilisation-des-nouvelles-technologies-en-classe-de-fle>. (06.09.2010)
- Karakuş, A. G. (1993), "Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitim Uygulaması", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kartal, E. (2004, Mars), "La Place et Les Fonctions Des Produits Multimédias Dans La Didactique Du Français Langue Etrangère", Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales, Ankara.
- La Classe Numérique: Premiers usages du tableau interactif*. (2009), <http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/spip/php?article266>. (16.11.2010)
- Laferrière, T. (1999), Septembre), *Avantages des technologies de l'informations et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire*.
- Lancien, T. (1998), *Le Multimédia*, Cle International, Paris.
- Lebrun, M. *Courants pédagogiques et technologiques de l'éducation*, <http://www.ipm.ucl.ac.be/PluriOrigine/4.Courants.pdf> (23.03.2010)
- Mangenot, F. (1994, Juillet), *Classe de langue, ordinateurs et communication*, Français dans le monde. N°:266.
- Mangenot, F. (1997), *Synthèse de Trois Cours de FLE sur CD-ROM*, In Les Cahiers de l'Asdifle, Multimédia et Langue Étrangère, Actes des 19^e et 20^e Rencentres: 79-78.
- Mangenot, F. (2001), *Multimédia et Apprentissage Des Langues*, Retz, Paris.
- Mangenot, F., & Louveau, E. (2006), *Internet et la classe de langue*, Sejer.
- Marrou, H-I. (1948), "Histoire de l'éducation dans l'antiquité", *Seuil*, Vol.2, Paris.
- Meirieu, P. (1996), *Les Grandes Questions de la Pédagogie et de la Formation*, In *Savoir Former*, Paris: Demos pg 21-34
- Morlat, J.M. (2007), *Le Système Educatif Turc et l'Enseignement des Langues Etrangères en Turquie*, www.edufle.net/le-systeme-educatif-turc-et-l. (26.11.2010)
- Mrowa-Hopkins, C. (2000, Décembre), "Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia", *Alsic*, Volume 3, Numéro 2. Pg:207-223

- Murphy, K. (1996), November), “*Enchancing Interaction in Turkish Distance Education*”, *Paper presented at the Turkey First International Distance Education Symposium.*,MONE, FRTED. Ankara, Turkey. P.417-425.
- Odabaşı. F.H. (1997), *Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Ollivier, B. , Thibault, F. (2004), *Technologies Éducation et Formation*, Hermès Numéro 38, pg 191-197. <http://documents.irevus.inist.fr/handle/2042/9030> (08.07.2010)
- Ozar, A. (1997), “Present and Future Prospects of the Use of Information Technology in Schools in Turkey”,*Educational Technology Research & Design*, 45 (2), P. 117-224.
- Özdemir, E.S. (2006), “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Papert, S. (1981), *Jaillessement de L’esprit, Ordinateur et Apprentissage*, Paris, Flammarion.
- Passey, D. (1998), 12 November), *ICT and Effective Learning, Proceedings of ICT Resource Conference and Exhibition*, Doncaster.
- Pérez, M. (2003), Décembre), *Réseaux numériques et techniques d’information et de communication : nouvelles perspectives et enjeux pour l’enseignement des langues vivantes*.
- Petitgirard, J-Y. (2004), *Introduction, Les Lettres Modernes*, Numéro 4, pg 7-13
- Pichette, M. (1979), *La Radio et la Télévision Éducative : Ses Difficultés et Ses Possibles*,
http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=2005_01_0501&col=EA&format=htm&ver=old (10.03.2010)
- Pisapia, J. (1994, May), “Teaching with Technology: Exemplary Teachers”, *Research Brief, Metropolitan Educational Research Consortium*, Richmond,VA, USA.
- Pluies, J.L. *Jeu, TIC et Apprentissage*. http://didactic.net/article.php3?id_article=97. (04.11.2010)
- Pouchol, O. (1999), *Les Outils Vidéo en Classe de Langue: Utilisation Pédagogique du Caméscope*. <http://halshs.archives-ouvertes-fr/doc/00/04/43/29/PDF/b94p155.pdf> (17.04.2010)

- Robert, J-P. (2008), *L'Essentiel Français: Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, Éditions Ophrys, Paris
- Rodriguez, A. (2000), *Internet y Educaciòn*”, *Congreso Educaciòn Internet*, <http://congreso.cnice.mecd.es/area4/documentacion/comunicaciones/4comunicacion12.htm> (07.04.2010)
- Sauvé, L. (1994), *L'Influence du behaviorisme sur les pratiques de la technologie éducative*, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/aei/papiers/Sauve.pdf> (04.03.2010)
- Senos, S. (2008), *Comment et à quelles conditions les TICE peuvent elles modifier l'acte d'apprentissage et favoriser la construction de la connaissance chez les populations dites en difficulté?*, L'apport des TIC aux difficultés d'apprentissage, EA4246DYNADIV, Université de Limoges.
- Stanca, A. *L'utilisation du CD-ROM dans l'apprentissage du FLE*, www.litere.uvt.ro/vechi/documente_pdf/aticole/BELRom/ASanca2.pdf (25.10.2010)
- Stanca, A. *Les Nouvelles Technologies et L'Apprentissage des Langues*, www.litere.uvt.ro/documente_pdf/aticole/BELROM/ASanca.pdf (05.01.2010)
- Şimşek, N. (1997), *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Ankara
- Tagliante, C. (2006), *La classe de langue*, Cle International, Paris.
- Tok, H., Arıbaş, S. (2008), “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi”, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:9, Sayı:15, S.205-227
- UIFM de Créteil. (1999), *Communication: La Correspondance Scolaire*, <http://pedagene.creteil.iufm.fr/internet.com.htm>. (01.11.2010)
- UNICEF et Les TICE. www.unicef.fr/userfiles/presentation_UNICEF_TICE.pdf. (20.12.2010)
- Uşun, S. (2000, Eylül), *Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim*, Pegem Yayıncılık.
- Uşun, S. (2003, July), “Educational Uses of Internet in the World and Turkey (A Comparative Review)”, *Turkish Online Journal of Distance Education*, *TOJDE*, ISSN 1302-6488. Volume: 4. Number:3
- Villemonteix, F. (2004), *La Formation continue des enseignants aux Tice: Impact sur les contextes locaux*. DEA Sciences de l'Éducation,

http://didactic.net/IMG/pdf/Memoire_de_DEA_de_Jean_Laurent_Pluies.pdf
(04.11.2010)

Wullen, M.L. *Intégration de l'hypertexte Dans L'enseignement – Apprentissage du Français Langue Étrangère*, Pg. 115-121.

http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b78p115.pdf (05.02.2010)

Yaşar, U.H. (2010, Juillet), “Utilisation des Nouvelles Technologies Dans l’Enseignement du Français”, *Thèse de Doctorat*, Université de Çukurova, Adana.

Yedekçioğlu, O.A. (1996), *Uses of Computers at High School in Turkey: The Journal Online Feature*, <http://www.thejournal.com/magazine/96/jan/feature4.html>

YOK. (1998), *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara.

www.ambafrance-tr.org (15.12.2010)

www.meb.gov.tr (09.11.2010)

www.osym.gov.tr (02.12.2010)

www.tegv.org (17.12.2010)

www.unesco.org (03.07.2010)

CURRICULUM VITAE

Nom: ÖZPOLAT

Prénom: Altunay

Date de naissance: 27.10.1985

Lieu de naissance: Gaziantep

Numéro de téléphone: 0 505 6151672

Courriel: altunayozpolat@hotmail.com

DIPLOME

2008– 2011 : Thèse de master, Université de Çukurova, Institut des Sciences Sociales,
Département de Didactique du Français Langue Etrangère, Adana

2009- 2011 : Université d'Anadolu, Faculté de l'Enseignement Universitaire par
Correspondance, Commerce Extérieur / Gaziantep

2003–2008 : Licence : Université de Çukurova Département de Didactique du
Français Langue Etrangère, Adana

1999–2003 : Lycée de Gaziantep, Gaziantep

EXPERIENCES DE TRAVAIL

2010- : Responsable de l'Education, TEGV, Gaziantep

2009-2010 : Professeur de l'anglais, Fen Bilimleri Dershanesi, Gaziantep

2010-2010 : Professeur de turc, l'École d' Ahmet Yesevi, Gaziantep

2008-2009 : Professeur de français, Alliance Française, Adana