

Research : 6

*Une cyberenquête proposée pour
développer les compétences de l'exposé
oral chez les étudiants de FLE à la faculté de
Pédagogie de Sohag*

By :

Dr. Hussein Taha Atta Salem

*Professeur adjoint de didactique du FLE
Faculté de Pédagogie Université de Sohag*

Une cyberenquête proposée pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag

Dr. Hussein Taha Atta Salem

Résumé

Penser à rétablir le contexte d'apprentissage où les apprenants de FLE acquièrent les compétences de la production orale apparaît à l'heure actuelle comme une nécessité pédagogique et didactique d'importance. A cet égard, il y a quelques années, une stratégie éducative est en train de gagner ses lettres de noblesse, elle permet l'exploitation des ressources d'informations disponibles sur des sites Web : il s'agit de la "cyberenquête". Cette stratégie intègre les technologies dans un processus d'apprentissage centré sur l'élève. Inspirée du cadre de référence socioconstructiviste, la cyberenquête guide les apprenants vers des ressources sur l'Internet afin de créer des productions authentiques et originales. Dans ce cadre, la présente étude se donne pour objectif d'identifier l'effet d'une cyberenquête proposée sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag. L'analyse quantitative et qualitative des résultats indique bien que les cyberenquêtes sont des stratégies efficaces qui peuvent être exploitées à géométrie variable pour maîtriser ces compétences.

• مستخلص الدراسة :

إن التفكير في إعادة تنظيم بيئة التعلم التي يكتسب من خلالها متعلموا اللغة الفرنسية كلغة أجنبية مهارات الانتاج الشفوي يعتبر في هذه الأونة ضرورة تعليمية وتربوية ذات أهمية بالغة. ولقد برزت - منذ سنوات قليلة مضت - إحدى استراتيجيات التعلم التي تعتمد على الاستفادة من مواقع التعلم المتاحة عبر شبكة الانترنت، وأطلق على هذه "الاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب" أو "الاستقصاء عبر الويب". وتجمع هذه الاستراتيجية بين تكنولوجيا المعلومات وما تقدمه من سيناريوهات للتعلم وبين التدريس المتمركز حول المتعلم كما أنها تستمد جذورها من نظرية البنائية الاجتماعية، وتهيئ بيئة للتعلم من شأنها أن تقود الطلاب إلى انتاجات لغوية تتسم بالأصالة والواقعية. وفي هذا الإطار فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام رحلة معرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات العرض الشفوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بسوهاج. واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، ولقد أبرز التحليل الكمي والكيفي لنتائج الدراسة الحالية فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات العرض الشفوي لدى عينة الدراسة.

Introduction

L'approche dominante de l'enseignement/apprentissage des langues durant environ 25 ans a été l'approche dite "communicative", ce terme renvoyant à un double niveau : les actes de parole et les situations de communication. Son

objectif primordial est de permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins. Cependant, comme l'a déjà fait remarquer Poteau (1998), l'observation des pratiques montre que les tentatives de rapprochement ou d'imitation de situations naturelles sont souvent vouées à l'échec. Dans cette approche, les situations d'apprentissage sont plus souvent artificielles qu'authentiques. Dans ce sens, dit Nissen (2003,13), les démarches que proposent l'approche communicative pour l'enseignement ne respectent souvent pas le contexte social, qui est pourtant au fondement du concept de la compétence de communication.

Face à ces critiques didactiques, un certain nombre de didacticiens anglo-saxons, dès le milieu des années 1980, ont proposé une approche fondée sur les tâches (Task-Based Language Teaching, Nunan, 1989, Ellis, 2003). Selon cette approche, comme dans la vie, la réalisation de la tâche et l'atteinte du résultat sont primordiales où, comme le disent Mangenot & Soubrié (2010), l'idée centrale était celle d'un accent mis sur le sens (faire réaliser des activités réellement significatives) plutôt que sur la forme (grammaire, lexique, etc.). Ces innovations pédagogiques et idées évoquées par cette approche ont fortement influencé les auteurs du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) ayant, comme le mentionnent Cuq & Gruca (2004), une approche de type actionnel qui considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés.

Sans doute, comme l'estiment Mangenot et Louveau (2006), la meilleure manière d'exploiter les TIC (Technologies de l'information et de la communication) et plus particulièrement Internet est de s'appuyer sur ces approches (par les tâches ou actionnelle) pour apprendre

une langue. Dans ce contexte, une tâche est définie comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâches »), appuyé sur des ressources et prévoyant une production (Dejean & Mangenot, 2006, 311-312).

Il y a quelques années, une stratégie éducative est en train de gagner, selon l'expression de Catroux (2003b) ses lettres de noblesse, elle permet l'exploitation des ressources d'informations disponibles sur des sites Web : il s'agit de la "cyberenquête", ou 'Webquest, cyberquête, mission virtuelle. Une cyberenquête, selon les travaux de Raby & d'autres (2008) et de Ben Gayed & Mompean (2009), est une activité motivante pour les apprenants d'une langue étrangère. Dans son étude "Approche collaborative de la compréhension et production écrites dans l'apprentissage précoce de l'anglais : le cas de la cyberenquête", Catroux (2004a, 2004b) met en évidence que la cyberenquête permet de mettre en œuvre un travail collaboratif pour créer des occasions de conflits cognitifs dans un cadre didactique socioconstructiviste. Ce cadre de travail peut permettre de solliciter l'engagement des étudiants dans la tâche, de nourrir leur pensée critique et de les aider à utiliser leurs connaissances dans un autre contexte.

Selon l'étude de Li, Yue&Yang (2011), la cyberenquête peut contribuer, de manière significative, à l'apprentissage des compétences orales, et à développer la capacité métacognitive des apprenants dans la mesure où ceux-ci peuvent y établir des stratégies de planification, de contrôle et d'autoévaluation. De sa part, Chuo (2007) fait observer que la mise en application d'un programme d'apprentissage fondé sur les cyberenquêtes est un moyen significatif ainsi qu'efficace d'améliorer les compétences de l'écrit. Revé Ros (2011), plus récemment, affirme que la cyberenquête est un outil d'apprentissage pertinent, susceptible de développer la

compétence grammaticale chez les apprenants d'espagnol langue seconde.

Dans son étude quantitative & qualitative sur les effets linguistiques et pédagogiques de la mise en vigueur de deux cyberenquêtes auprès des apprenants d'anglais langue étrangère, Prapinwong (2008) constate que les participants à ces deux expériences "apprenants et enseignants" avaient des perceptions positives à l'égard de cet outil didactique en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire, la maîtrise de l'oral, la pensée constructive et l'autonomie en apprentissage. Ces résultats qualitatifs se sont harmonieusement mariés avec les analyses statistiques données par les outils de recueil des informations établis pour l'évaluation des compétences linguistiques visés. De sa part, Godwin-Jones (2004) met en relief deux autres avantages de la cyberenquête: la maîtrise des compétences de recherche sur le Web et l'usage pertinent et authentique de la langue cible.

Problématique de l'étude

La didactique des langues étrangères et modernes est orientée, depuis les années 70, vers l'acquisition d'une compétence de communication (compréhension orale et écrite et production orale et écrite) par les apprenants. La technique idéale serait donc celle qui offrirait à tout apprenant la possibilité, d'une part, d'exercer cette double compétence et, d'autre part, d'être aidé, guidé et corrigé dans cette pratique.

Selon cette vision, le vrai défi didactique résidera toujours dans le choix des techniques, des méthodes ou des stratégies d'apprentissage qui permettraient l'acquisition d'une compétence communicative au moyen des activités qui sont proches de la vie quotidienne (selon les protagonistes de l'approche communicative) ou des tâches réelles (selon la perspective actionnelle). Face à cet enjeu, plusieurs

études ont été établies pour développer cette fameuse compétence. La production orale, en tant que sous compétence de base, a été, à son tour, la cible de maintes expérimentations par un grand nombre de chercheurs.

Dans son étude appliquée à des élèves du cycle préparatoire des instituts Azhariens, Selim (1985) a proposé la méthode SGAV en tant que méthode d'apprentissage susceptible de développer les compétences de l'expression orale. Les résultats de cette expérimentation ont mis en évidence l'efficacité de l'usage des films fixes dans l'enseignement de FLE en général et, également, dans l'acquisition des compétences de la conversation orale en particulier.

De sa part, Mohamed (2005) a essayé de vérifier l'efficacité des jeux linguistiques dans le développement des compétences orales chez les élèves de la première année secondaire. Le programme proposé postulait que les jeux sont des outils pouvant rendre l'enseignement formel plus efficace, intéressant et plus motivant. Les résultats obtenus ont bien indiqué que les jeux linguistiques favorisent le désir d'échange, engagent les apprenants dans leurs activités d'apprentissage, motivent la parole et créent le besoin de parler et le vouloir de dire.

Outre les jeux linguistiques, El-Sayed (2006) a proposé, dans une étude expérimentale, une gamme d'activités de production orale libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent l'engagement de l'apprenant et font appel à sa créativité. Ces activités se sont appuyées sur les principes de l'approche communicative. Elles concentrent l'enseignement sur les activités de tous les jours et qui constituent de véritables conduites langagières : décrire, justifier, convaincre, raconter, exposer, etc... Les résultats de cette étude ont montré que ce type d'activités affecte positivement l'acquisition de la compétence orale.

Pour vérifier les corrélations existant entre l'interaction verbale et la maîtrise de l'expression orale, Osman (2006) a préparé un programme basé sur les modules didactiques qui favorisent les comportements verbaux de l'enseignant et ceux de l'apprenant. L'analyse statistique des résultats a mis en vigueur qu'il y a une corrélation statistiquement significative entre la présence des signes d'interaction verbale dans une classe de langue et le niveau de maîtrise d'une compétence orale chez les apprenants de FLE.

Conçue comme une stratégie d'organisation de l'enseignement en petits groupes hétérogènes favorisant l'interdépendance positive des apprenants pour l'accomplissement d'un but commun, la stratégie de l'apprentissage coopératif a été proposée par Abdallah (2009) pour développer les compétences orales chez les élèves du cycle préparatoire. Les résultats de la mise en application du programme coopératif proposé ont montré que ce type d'apprentissage permet aux apprenants d'interagir ensemble, de s'entraider les uns les autres et de réaliser de bonnes conduites langagières à propos de la compréhension et de la production orales.

Or, ces études ont donné naissance à de différentes techniques et stratégies susceptibles de promouvoir la capacité à produire des énoncés oraux pertinents en fonction d'une situation de communication donnée. Cependant, la maîtrise des compétences de la production orale constitue encore une problématique majeure à laquelle font face les apprenants de FLE. Comme l'avait déjà montré Abdel Razek (1986) dans son étude " Langue orale et langue écrite dans l'acquisition du français chez les élèves du cycle secondaire", les erreurs de prononciation et les difficultés phonologiques rencontrées par les apprenants sont dues, d'une part, à la complexité de la structure orale de la langue française et, d'autre part, à l'influence de la langue de

départ sur la langue cible. Dans son étude expérimentale basée sur les principes de l'approche naturelle, Al-Gilani (1995) a évalué au moyen d'une batterie de tests statistiquement validés les compétences orales (compréhension et expression) chez les étudiants de la première année au département de français à la faculté de pédagogie de Tanta. Les résultats de l'évaluation diagnostique (avant l'expérimentation) ont montré que le niveau de ces étudiants en compréhension et production orales est si faible. De sa part, Soleiman (2003), dans son étude sur l'évaluation des compétences orales chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Mansoura, a confirmé que l'oral constitue un problème majeur au niveau d'apprentissage et de maîtrise linguistique pour les apprenants de FLE, et que cette difficulté est reliée à la nature même de l'aspect oral de la langue française tant à l'écoute qu'à la production. El-Sayed (2006) a fait observer que la plupart des études ayant eu pour objet l'évaluation des compétences de l'expression orale chez les apprenants de FLE au cycle secondaire et universitaire montrent qu'il y a une faiblesse générale en ce qui concerne la maîtrise de ces compétences et que cette faiblesse est conçue comme un phénomène général présent tant chez les garçons que chez les filles.

Ces travaux d'évaluation ayant été appliqués à de différents échantillons d'apprenants de FLE confirment de manière explicite nos perspectives relatives à l'enseignement de l'oral en général et à la production orale en particulier. Ces idées peuvent être décrites comme suivi :

- Certes, la production orale est une compétence difficile à maîtriser dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, l'enseignant ne se donne pas beaucoup de peine pour amener ses apprenants à communiquer oralement dans la langue cible. En dehors des questions que l'apprenant peut poser à l'enseignant, aucune activité n'est présentée de façon explicite comme

pouvant permettre aux apprenants de réaliser des tâches et des interactions verbales, à partir de leurs propres stratégies, mobilisant leurs savoirs savants et leurs savoir-faire.

- L'enseignant, dans un souci de discipline et de respect des programmes, est obligé d'axer son travail et les échanges avec les apprenants sur l'écrit.
- Les pratiques pédagogiques font souvent de l'apprenant un "réceptif vide" dans lequel l'enseignant, non seulement vient déverser le contenu qu'il a préparé, mais aussi se met lui-même au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Les chercheurs, suite à des analyses des pratiques de l'oral en classe de FLE, sont unanimes pour souligner la passivité des apprenants, dans le sens où très peu d'apprenants prennent la parole.
- La majorité des enseignants de FLE n'ont pas de lucidité méthodologique à propos des stratégies de soutien et d'aide à la production orale.
- La formation des maîtres de FLE est très lacunaire dans le domaine de l'oral, autrement dit, cette compétence de base n'est pas prise en charge lors de la formation des enseignants. Seul l'écrit est pris en compte en tant que critère de réussite scolaire.

En vue de confirmer nos remarques pédagogiques à propos de la réalité de l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu universitaire, nous avons opté pour une étude pilote visant à vérifier à quel point les étudiants de FLE maîtrisent les compétences nécessaires à la prise de parole pour faire un exposé oral. Or, nous avons, d'abord, choisi un échantillon de 20 étudiants inscrits en troisième année au département de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag¹. Ensuite, nous avons demandé à chaque étudiant de

¹Les étudiants inscrits en troisième année au département de FLE pour l'année universitaire 2012/2013 sont au nombre de 25.

choisir l'un des sujets littéraires, linguistiques, méthodologiques ou sociaux dont il préfère parler et d'en faire un exposé oral de 15 minutes. Enfin, nous avons pu, à l'appui d'une grille d'évaluation, établir les résultats indiqués dans le tableau ci-dessous² :

A la lecture du tableau ci-dessus, on peut constater que le niveau de maîtrise des compétences nécessaires à un futur-enseignant de FLE pour réussir un exposé oral est si faible. Ceci traduit pratiquement les idées déjà évoquées, dans les lignes ci-dessus, et soutenues par une série d'études antérieures ainsi que par nos réflexions personnelles en tant enseignant-chercheur à la faculté de Pédagogie de Sohag.

Question de l'étude

La question qui sous-tend cette étude peut se stabiliser selon la formulation : quel est l'effet d'une cyberenquête proposée sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag ?

Objectif de l'étude

La présente étude a pour objectif d'identifier l'effet d'une cyberenquête proposée sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.

Hypothèse de l'étude

L'hypothèse générale qui guide l'étude actuelle repose sur l'idée selon laquelle l'usage d'une cyberenquête peut influencer de manière positive la maîtrise des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.

Cette hypothèse peut être statistiquement formulée de la manière suivante : il existe des différences statistiques significatives entre la moyenne des notes des étudiants à la pré-application de la grille d'évaluation des compétences de

²Nous avons mis l'accent sur les compétences les plus importantes pour réussir un exposé oral.

l'exposé oral et leur moyenne des notes à la post-application de cette grille en faveur de la post-application.

La compétence visée	Le nombre d'étudiant maîtrisant la compétence mesurée	Le pourcentage
Les informations collectées et proposées par l'exposant sont en harmonie avec le sujet de l'exposé	8	40%
La transition entre parties se fait de façon cohérente et logique	8	40%
L'exposant détaille avec rigueur les notions fondamentales de l'exposé	6	
Il montre une bonne capacité à se confronter aux questions des auditeurs	4	20%
L'exposant utilise un plan bien structuré, organisé (titres et sous titres, introduction, développement, conclusion)	5	25%
L'exposant se sert d'un support clair et lisible au niveau du nombre des mots, du choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond	5	25%
L'exposant produit des phrases morphosyntaxiquement bien construites	6	30%
L'exposant dispose d'une prononciation bien claire	5	25%
L'exposant dispose d'un ton assuré, vivant et bien posé	4	20%
L'exposant fait des pauses logiques	5	25%
Le débit de la présentation est régulier et calme	6	30%
L'exposant utilise des mots clairs et pertinents par rapport au contenu	5	25%
L'exposant interagit efficacement avec l'auditoire	4	20%
L'exposant varie adéquatement ses gestes et ses déplacements	7	35%

Limites de l'étude

L'étude actuelle se limite à :

- un échantillon d'étudiants inscrits en troisième année de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.
- une cyberenquête proposée visant le développement des compétences de l'exposé oral et mettant en jeu les six étapes d'une telle cyberenquête et ses ajouts connus en didactique du FLE.

- un ensemble des compétences nécessaires à un futur enseignant de FLE pour réussir son exposé oral. Ces compétences sont : collecter des informations pertinentes, approfondir les connaissances, maîtriser le sujet, élaborer un plan d'exposé, construire un support lisible, utiliser l'iconographie, s'exprimer à l'écrit, s'exprimer à l'oral, être à l'aise à l'oral, gérer le temps de l'exposé, maîtriser le corps, se comporter en accord avec la situation

Importance de l'étude

Il est souhaitable que cette étude puisse :

- apporter une bonne contribution ergonomique à la didactique du français langue étrangère en essayant de proposer une revue de littérature bien structurée, bien argumentée sur l'usage de la cyberenquête en didactique du FLE, et, en particulier, sur le rapport étroit entre la cyberenquête et les compétences de l'exposé oral.
- mettre en évidence les apports didactiques de l'usage d'une cyberenquête dans une classe de langue.
- sensibiliser les responsables de l'enseignement du FLE et en particulier les enseignants à mettre en application la cyberenquête dans les programmes de formation.
- aider les chercheurs à vérifier l'efficacité de la cyberenquête dans le développement des autres compétences linguistiques (compréhension orale et écrite, production écrite).
- présenter aux chercheurs et enseignants de FLE des outils de recherche (fruit de la présente étude) applicables tels qu'ils sont et également modifiables en fonction d'un contexte d'apprentissage donné.

Cadre théorique

Pour mener à bien notre réflexion de recherche, deux éléments peuvent, dans cette partie d'étude, être abordés, à savoir; la cyberenquête (définition, structure, racines psychopédagogiques, et apports didactiques,...etc.) et les compétences de l'exposé oral (définition, compétences de

base, rôle de l'exposant, critères d'évaluation, etc....). La mise en évidence de ces éléments a pour objectif, d'une part, de fournir les éléments conceptuels et méthodologiques pour appréhender les potentialités d'une cyberenquête pour l'apprentissage du français langue étrangère et pour développer les compétences de l'exposé oral chez les apprenants de FLE. D'autre part, elle met en vigueur les modalités de la mise en application d'une cyberenquête dans le cas d'une activité authentique d'un exposé oral dans une classe de FLE.

Définition d'une cyberenquête

Selon Dodge (1995), fondateur du concept, une cyberenquête peut être définie comme "une activité orientée en fonction de l'esprit d'investigation dans laquelle une partie ou la totalité de l'information traitée par les apprenants vient des ressources sur l'internet [...] Puisque les liens aux ressources en font partie intégrante, l'apprenant n'est pas laissé à la dérive dans l'immensité du cyberspace."

Le site <http://webquest.org> donne la définition suivante :

"Une cyberenquête est une activité d'investigation (inquiry) pour laquelle toutes ou presque toutes les informations utilisées par les apprenants sont tirées de la Toile. Les cyberenquêtes sont conçues pour faire gagner du temps aux apprenants, en se concentrant sur l'exploitation de l'information plutôt que sur sa recherche, et pour encourager la réflexion des apprenants sur les plans de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation". Dans le même sens va la définition de Salengros-Iguenane (2010,82) qui constate que pour ce concept de cyberenquête, il s'agit, pour l'apprenant (ou un groupe d'apprenants), de mettre en place un processus intellectuel et de profiter de l'hypertextualité pour réaliser une investigation. Les informations recueillies pour répondre aux questions ou résoudre l'enquête, sont issues en totalité, ou presque, de la Toile. Cette recherche peut s'organiser autour d'un thème,

d'une situation problème au cours de laquelle les apprenants ont la possibilité de définir un objectif en commun, ils doivent surmonter un ou des obstacles afin de l'atteindre.

D'après Catroux (2003a, 27), une cyberenquête désigne "une forme particulière d'activité d'apprentissage sur l'Internet où l'élève cherche les éléments d'information à partir de questions et d'indices, en vue de réaliser une tâche particulière. La cyberenquête intègre les technologies dans un processus d'apprentissage centré sur l'élève. Inspirée du cadre de référence socioconstructiviste, la cyberenquête guide les élèves vers des ressources sur l'Internet afin de créer des productions authentiques et originales. Transdisciplinaire et transversale, elle sollicite la motivation, l'engagement des élèves, la pensée critique et nourrit la formation des compétences. En outre, elle favorise la pédagogie centrée sur la tâche en instaurant un travail de type collaboratif et ouvre la voie à l'autonomisation et à la construction individuelle des savoirs.

Ces définitions mettent, alors, en évidence qu'une cyberenquête constitue un mode de travail informatisé qui vise la recherche d'informations sur des sites Web présélectionnés par l'enseignant, organisée autour d'une tâche complexe impliquant la participation active des apprenants et reposant sur un travail collaboratif et autonome. Elle propose une façon différente d'aborder un thème, de développer de nouvelles compétences ou de faire des apprentissages plus spécifiques dans un contexte multidisciplinaire et fortement en lien avec les intérêts des élèves.

Une cyberenquête, pour nous, apparaît comme un outil didactique qui s'articule autour d'une tâche complexe d'apprentissage intégrant de manière efficace et constructive les technologies de l'information et de la communication dans un cours de français langue étrangère (usage

didactique des sites Web) et faisant appel à une production langagière. Elle permet aux apprenants de s'engager dans un processus créatif et intellectuel de haut niveau en les amenant à répondre à différentes consignes, dans un environnement stimulant où l'interdépendance devient la base du travail.

Cyberenquête entre une approche fondée sur les tâches et une approche actionnelle

De façon plus précise, la mise en place de cyberenquêtes s'inscrit, comme le confirme Quéré (2006), dans une perspective actionnelle préconisée par les orientations du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Ces orientations sont, en effet, fortement influencées par les réflexions de Nunan (1989) et d'Ellis (2003), auteurs anglo-saxones de l'approche fondée sur les tâches. De sa part, Westhoff (2004) constate que la cyberenquête traduit de manière plus pertinente les principes de l'approche fondée sur les tâches, elle est alors une application pédagogique adaptée à cette approche. Or, ce qui éclaire ce rapport apparemment complexe est la détermination précise de la notion de la tâche conçue comme l'élément central de deux approches. Ces dernières envisagent, comme le constatent Mangenot & Soubrié (2010), la tâche comme unité possible d'apprentissage, un curriculum pouvant être fondé sur un ensemble de tâches. Or, nous essayerons dans les lignes qui suivent de jeter la lumière sur cette notion de base en indiquant les points de similitude qui regroupent ces deux approches.

L'approche fondée sur les tâches et la notion de la tâche

L'approche fondée sur les tâches part effectivement de l'idée selon laquelle la priorité, dans une tâche d'apprentissage, devait être donnée au sens plutôt qu'à la forme (Guichon, 2006). Pour Nunan (1989, 10), dans son *Designing tasks for the communicative classroom*, une

tâche est une unité de travail centrée sur le sens (Meaning-Focused Work) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible. Egalement, selon Ellis (2003 : 5), la tâche est un plan de travail, principalement orienté vers le sens, menant des apprenants à utiliser la langue d'une manière proche de la vie réelle, pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences, ainsi que des différents processus cognitifs, et possédant un résultat clairement identifiable qui permet de déterminer si la tâche a bien été effectuée. Selon Curran, Williams, Miletto, & Van der Straeten (2001), l'accent est ainsi placé non pas sur l'apprentissage de points de langage dans un vide non contextualisé, mais sur l'utilisation de la langue en tant qu'outil permettant de satisfaire des besoins authentiques. Dans ce contexte, la langue n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service de la tâche à effectuer.

La conception d'une tâche requiert préalablement la prise en compte de six paramètres (Nunan, 1991): les objectifs pédagogiques, les données (ou l'input), l'activité, le rôle de l'enseignant, le rôle des apprenants, le dispositif (settings). D'autres auteurs, relatent Mangenot et Louveau (2006), ont ajouté un septième paramètre : le résultat (l'outcome).

En suivant Guichon (2006), une tâche d'apprentissage d'une langue, dans une approche par les tâches, devrait avoir un ensemble de caractéristiques qui peuvent être décrites comme suivi:

- Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite.

- Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peut inclure toutes les compétences langagières (compréhension, production, interaction).
- Une tâche débouche sur un produit langagier clairement défini.

L'approche actionnelle et la notion de la tâche

Selon l'approche actionnelle, la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (Coste, 2009,15). Or, il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif clairement perçu par les apprenants et si cette action donne lieu à un résultat discernable.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (CECRL, 2001, 16).

Une des caractéristiques de cette tâche est son inscription dans un contexte social donné où les apprenants sont impliqués dans des tâches faisant appel à des pratiques sociales authentiques. Et, ceci donne du sens à l'activité même d'apprentissage.

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001, 15).

L'approche/perspective actionnelle requiert que l'apprenant (acteur et usager de la langue), dans une tâche donnée, soit stratégiquement engagé dans un travail de mobilisation des compétences personnelles (linguistiques, discursives, pragmatiques, etc.) en vue d'arriver à réaliser avec succès un produit langagier bien déterminé. Dans ce sens, disent Mangenot & Penilla (2009, 82), les différentes innovations et expérimentations, auxquelles le CECRL fait écho, partagent une vision pragmatique "actionnelle" de la langue et de son apprentissage, qui s'intéresse à ce que l'apprenant fait et surtout au résultat qu'il atteint en faisant. Les tâches requièrent en effet des participants d'agir principalement en tant qu'utilisateurs de la langue et ainsi d'employer les mêmes processus communicatifs que ceux du monde réel.

Une autre caractéristique de la tâche présentée dans le CECRL est qu'elle peut être de nature essentiellement langagière ou non langagière.

La tâche (...) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (ex. : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette) (CECRL, 2001, 19).

En résumé, quatre éléments apparaissent dans les définitions ci-dessus et constituent ainsi des éléments de similitude entre les deux approches: l'implication de

l'apprenant dans la tâche d'apprentissage, la priorité accordée à la construction du sens par rapport à la forme, l'authenticité de la tâche et le traitement de l'information nécessitant un effort croissant de la part de l'apprenant qui mobilise toutes ses connaissances déjà stockées à la mémoire à long terme en fonction des données de la tâche sociale à réaliser.

Cependant, ces définitions laissent une certaine ambiguïté à propos des types de tâches d'apprentissage même si elles évoquent la possibilité qu'une tâche peut être langagière ou non langagière. Certains comme Mangelot et Louveau (2006) préfèrent l'usage de la classification (tâche fermée & tâche ouverte). Une tâche ouverte doit impliquer une production langagière, et ceci fait impérativement appel à une interaction. Tandis qu'une tâche fermée n'est pas conditionnée par une production langagière. D'autres comme Demaizière et Narcy-Combes (2005) et Guichon (2006) évoquent une autre classification de type "micro-tâches & macro-tâches". La macro-tâche se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire, à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en langue 2 pour construire un objet de sens écrit ou oral. Une micro-tâche est plus circonscrite et moins réaliste et doit inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur certains aspects précis de la langue.

Cyberenquête et modèle constructiviste de l'apprentissage

Le constructivisme est une des théories de base en Sciences de l'Education et en particulier en didactique des langues étrangères et maternelles. Selon Jonnaert (2002, 71-75), il existe trois dimensions / assises qui sont solidaires entre elles dans la mesure où chacune alimente les autres et qui peuvent déterminer les contours de cette théorie :

L'assise constructiviste

Le constructivisme postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet. Cette activité porte non pas sur des objets concrets, mais bien sur les connaissances du sujet mises en interaction avec les réalités physique et sociale, dans lesquelles l'objet à apprendre est rencontré. Ces activités portent aussi sur les opérations que le sujet effectue, mais ne se réduisent jamais à ces opérations. Son activité s'intéresse aussi aux résultats de ces opérations.

L'assise interactive du constructivisme

La dimension interactive évoque les situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux objets. Il s'agit alors d'une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet avec le nouveau à apprendre, rencontré dans des situations contextualisées. Par cette dimension interactive nous évoquons essentiellement le fait que le sujet construit de nouvelles connaissances et modifie d'anciennes connaissances parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu physique et social.

La dimension sociale du constructivisme

Évidemment, en contexte scolaire, mais pas seulement en contexte scolaire, les interactions sociales constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances. Ces interactions sociales sont faites, d'une part, des échanges avec les pairs, et d'autre part, des échanges avec l'adulte. Mais à nouveau, le processus est complexe. Si l'apprentissage est fortement déterminé socialement, les interactions sociales n'en sont qu'une dimension parmi beaucoup d'autres.

A la lecture des lignes ci-dessus, on peut constater que les théories constructivistes semblent constituer le paradigme

de référence pour développer les environnements conçus à l'aide des TIC et favoriser leur intégration dans les classes. D'ailleurs, plusieurs pédagogues (March, 1998, Davis, 2003, Smith & Baber, 2005, & Guichon, 2006) ont souligné que l'idée de base d'une cyberenquête est fortement liée aux assises constructivistes. La mise en situation préalable au traitement de l'information, la recherche ou la production d'informations et une collaboration plus ou moins importante entre les apprenants, toutes ces pratiques relèvent de l'approche constructiviste. Autrement dit, la cyberenquête crée un contexte d'apprentissage authentique ancré dans la réalité et permet aux apprenants de comprendre en profondeur un thème complexe. Dans ce contexte, l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage et acteur de ses connaissances : il part d'un problème à résoudre, détermine les étapes de sa résolution, recueille de maintes informations appartenant à plusieurs sites Web, analyse et synthétise ses idées, interagit avec des coéquipiers, modifie certaines idées (si nécessaire) suite à ces interactions, et présente le fruit de tout ce travail sous forme d'un message oral ou écrit.

Structure d'une cyberenquête

Nous détaillerons ci-dessous en suivant Arévalo (2009) les différentes parties d'une cyberenquête :

- L'introduction : elle met en place le scénario où se déroulera la cyberenquête. Il s'agit d'une préparation intellectuelle et psychologue de participants. Son objectif est d'orienter l'apprenant vers la tâche à accomplir ainsi que le défi que celle-ci porte et de susciter son intérêt et son enthousiasme. Un des critères importants d'une bonne introduction est le fait qu'elle soit motivante et amusante. Un autre critère réside dans le choix minutieux de ses mots qui doivent être adaptés à l'âge ainsi qu'aux connaissances des apprenants.
- La tâche : elle désigne le produit final que l'apprenant va élaborer à la fin du projet. La conception d'une telle

tâche doit, d'une part, s'adapter le mieux aux objectifs d'apprentissage visés, et être clairement présentée, d'autre part. Une tâche peut faire le projet d'une production orale ou écrite qui fait appel à l'un des types textuels les plus figurés : descriptif, informatif, argumentatif, scientifique, analytique, narratif, etc. Certainement, chacune de ces productions met en place un ensemble varié de processus cognitifs, métacognitifs et sociaux.

- Le processus : parfois appelé procédures à suivre, les processus indiquent à l'apprenant comment il va arriver à accomplir la tâche demandée. Il s'agit, ici, de dessiner finement l'ensemble des étapes chronologiques que l'apprenant devra franchir pour bien terminer son travail. Cette étape peut également indiquer la répartition de sous-tâches au sein de l'équipe et la description des rôles coopératifs à jouer.
- Les sources d'information : elles représentent le fond d'une cyberenquête. La plupart des ressources sont intégrées dans le document de cyberenquête sous forme de liens vers des informations accessibles sur internet. Ces sources d'information peuvent comprendre des pages web, des experts joignables par email, des conférences en temps réel, des bases de données consultables en ligne, des livres et autres documents physiques mis à la disposition de l'apprenant. Ces sites peuvent être subdivisés selon les rôles des participants. Cela a pour avantage de délimiter clairement les responsabilités, de diminuer le risque de chevauchement des résultats et de partager les découvertes.
- L'évaluation : cette étape consiste à évaluer le produit final des groupes de travail en fonction des critères déjà établis par le concepteur de la cyberenquête et fournis aux apprenants avant le début de la tâche. L'apprenant doit savoir avant de commencer le travail comment il va être évalué. Lors de la création des cyberenquêtes,

l'évaluation doit, normalement, correspondre à la tâche demandée avec critères clairs et à la mesure du niveau cognitif et linguistique des apprenants.

- La conclusion : appelée parfois prolongement, il s'agit d'une objectivation personnelle accomplie par l'apprenant qui se trouve invité à cette étape à une réflexion sur ce qu'il a appris au cours de la tâche. Certainement, chaque apprenant a la possibilité de suggérer une ou des idées pouvant approfondir et améliorer le thème développé dans la cyberenquête ainsi que toutes les étapes de son déroulement.

Cyberenquête et apports didactiques en apprentissage de FLE

Nous pouvons, à la lumière d'Arévalo (2009), recenser trois apports didactiques d'une cyberenquête dans l'apprentissage de FLE. Ceux-ci sont la présence d'une pédagogie d'apprentissage plus active, la mise en application d'une approche sociale collaborative, et l'intégration des technologies dans la salle de classe de FLE.

Une pédagogie d'apprentissage plus active

Une bonne cyberenquête, comme le signale Adell (2004, cité par Arévalo, 2009)), suscite des processus cognitifs supérieurs, car elle implique l'apprenant dans une tâche complexe de planification, de résolution de problèmes et de prise de décisions. De leur part, Guichon (2006, 58) et Mangenot & Louveau (2006, 42) indiquent que la cyberenquête, en tant que macro tâche semble encourager la réflexion des apprenants sur les plans de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation. L'apprenant est, ainsi, l'acteur de son propre apprentissage et amené à construire ses propres connaissances. Nombreuses sont les tâches qui sont attribuées aux participants dans une cyberenquête, on leur demande de (Catroux, 2003b):

- trouver les réponses à une série de questions convergentes et divergentes et d'atteindre un but défini.
- traiter l'information qui se trouve à l'intérieur d'un seul site ou de naviguer entre plusieurs sites sélectionnés préalablement. Il s'agit d'un travail de comparaison, d'analyse, de synthèse et d'évaluation.
- jouer des rôles divers au sein d'une équipe de travail. Les apprenants sont amenés à unir leurs efforts dans la perspective d'un but commun.
- présenter oralement ou par écrit les résultats de leurs recherches.

La cyberenquête impose, de même, à l'enseignant de maintes tâches : il doit fixer les objectifs avec les apprenants, choisir la tâche qui s'adapte le mieux aux objectifs pédagogiques visés, proposer des liens vers des sites Web, susciter la participation active des apprenants, encourager les interactions et l'entraide, faire prendre conscience aux participants de leurs progrès et de ceux qui peuvent encore accomplir, et évaluer, enfin, le produit linguistique final de chaque groupe de travail.

Une approche sociale coopérative /collaborative

En tant qu'instrument de recherche, la cyberenquête incite l'enseignant à orienter son enseignement vers des approches qui mettent en valeur l'apprentissage coopératif et la pédagogie par projet : les apprenants se voient en effet attribuer un rôle au sein d'un groupe et sont amenés à unir leurs efforts dans la perspective d'un but commun. Ce scénario, comme le confirme Catroux (2004), place les apprenants en contact direct avec la langue cible dans une situation de communication sociale authentique. Selon Guichon (2006), les participants, grâce à leur collaboration, ont la possibilité de mettre en œuvre des procédures de résolution, d'analyse, exercent leurs capacités de raisonnement et de synthèse pour surmonter le problème à l'aide d'activités d'échange d'opinions et d'informations.

Une intégration de TICE dans une classe de FLE

La cyberenquête repose sur les ressources plurimédia et hypertextuelles des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans un processus d'apprentissage centré sur l'apprenant. Elle associe les caractéristiques d'une base de documents authentiques culturellement connotés à celles des environnements multimédias interactifs (Catroux, 2003a). L'interactivité suppose que l'apprenant agisse, c'est-à-dire qu'il traite de l'information, réfléchisse, questionne, réponde, compare, critique, etc., au cours même de l'activité de l'apprentissage (Salem, 2008). Ce travail informatisé lui permet alors d'explorer les ressources disponibles afin de les structurer et de construire ses connaissances à son propre rythme.

La production orale dans les approches actuelles

L'oral désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent ensemble dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. L'oral, dans sa face sonore, dotée de propriétés acoustiques particulières, met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet (Vigner, 2001). Deux compétences y sont alors impliquées : la compréhension orale et la production orale. En didactique des langues, ces compétences ont acquis une importance décisive puisque le plus grand nombre de communications s'effectuent au plan de l'oral. L'écrit conserve une pertinence mais qui dans l'ordre de l'urgence vient en deuxième place.

Quant à la production orale, elle est une opération consistant à produire un message oral en utilisant les signes sonores d'une langue (Galisson et Coste (1976, 110). Elle peut être motivée par des activités créatives où l'apprenant prend l'initiative. L'interaction entre les apprenants peut être favorisée en variant les configurations de la prise de parole (Bérard, 1991). Souvent, dans l'approche dite communicative, deux types d'activités sont vues comme

étant susceptibles de développer la compétence de production orale: les simulations et les jeux de rôles. La simulation peut être définie comme la reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème: cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil (Caré & Debyser, 1978, 65). Tagliante (1994) rapporte que la simulation obéit à un canevas relativement précis et réglé à l'avance, même si les participants doivent y faire preuve d'initiative et si la ou les solutions apportées au problème dépendent d'eux.

Caré & Debyser (1978, 66) appellent les jeux de rôles, l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas, ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulières autre que le cours de langues lui-même, sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ. En didactique des langues, un jeu de rôles est conçu comme un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous ses trois aspects: compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique (Debyser, 1997, 2). Le jeu de rôles incite, ainsi, l'apprenant à mobiliser tous les moyens expressifs de la langue, en y intégrant l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique, il doit se comporter tel qu'il est, comme en situation de langue authentique. Mais, comme le confirme Debyser (1997), le jeu de rôles doit laisser une marge à l'improvisation, sans laquelle il ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude réagir à l'imprévu.

Pour l'approche actionnelle, celle-ci place l'apprenant dans une situation quasi-authentique avec des interlocuteurs réels (Rosen, 2009). Selon cette perspective, la compétence de production orale est divisée en deux activités langagières: l'interaction et la prise de parole en continu. L'interaction fait intervenir des processus réceptifs et productifs qui se chevauchent, le discours est cumulatif, l'interaction progresse et évolue en fonction de la personnalité des interlocuteurs. Le contenu de l'interaction revêt un caractère spontané. La prise de parole en continu est un processus productif, le contenu de ce qui va être présenté est préparé / étudié préalablement ; il s'agit de le délivrer à un auditoire en montrant des qualités d'organisation des idées et une maîtrise du savoir-être spécifique à cet exercice (CECRL, 2001). Ces deux activités peuvent prendre la forme de productions orales variées : lire un texte à voix haute, faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagramme, dessin, tableau, etc.), jouer un rôle qui a été répété, prendre la parole spontanément, décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, chanter...

Dans les limites de la présente étude, nous mettons l'accent sur l'exposé oral en tant qu'activité pouvant mobiliser les apprenants à s'exprimer librement en classe.

L'exposé oral : définition et objectifs d'enseignement

L'exposé oral peut être défini comme l'une des activités orales consistant à donner un ensemble cohérent d'informations sur un sujet précis devant un auditoire large ou restreint à une personne et selon un cheminement référé à une conclusion générale (Jambin, 2006). Il se réalise dans une situation de communication relativement formelle et de caractère bipolaire, qui réunit un orateur "expert" dans un domaine particulier du savoir et son auditoire (Bronckart & Dolz, 2002).

L'exposé oral en tant qu'activité langagière, discursive et linguistico-textuelle permet d'identifier trois grandes catégories d'objectifs d'enseignement (Bronckart & Dolz, 2002) :

- au plan de l'action langagière, l'exposé constitue une structure communicative particulière mais largement conventionnalisée : présence d'un exposant expert maîtrisant des savoirs, et d'un auditoire, réel ou fictif ; volonté de réduire la dissymétrie des connaissances entre ces deux actants ; évaluation au cours même de l'exposé des nouveautés et des difficultés des contenus ; mise en jeu du corps et incorporation de systèmes sémiotiques non langagiers (attitudes corporelles, gestes, regards, mimique faciale, occupation et gestion des lieux), etc. ;
- au plan discursif, l'exposé est un monologue dont l'organisation interne comporte généralement les phases suivantes : ouverture, délimitation du sujet, présentation du sommaire ou du plan à suivre, développement de différents thèmes annoncés contenant des phases descriptives, des phases argumentatives et des phases de récapitulation ou synthèse, conclusion ou message final et clôture ;
- au plan des propriétés linguistico-textuelles, l'exposé mobilise un répertoire d'unités linguistiques particulières (reprises anaphoriques, reformulations, marqueurs du discours oral, organisateurs textuels, exemplifications, etc.) ainsi que des dimensions sonores caractéristiques de la prise de parole (diction, intonation, accentuation, pauses, rythme, etc.).

Rôle de l'exposant

Pour assurer une bonne transmission de son discours, l'exposant doit (Vanoye, 1990, Dolz & Schneuwly, 2000, Chtatha, 2008):

- bien préparer l'exposé.
- chercher la documentation.

- utiliser un plan très clair et assez détaillé; numéroter et annoncer ses divisions (premièrement deuxièmement).
- rédiger entièrement l'exposé.
- le mémoriser et s'entraîner à le dire, dans le but de n'utiliser que ses notes comme points de repères lors de la présentation de l'exposé.
- adapter l'exposé à l'auditoire.
- bien utiliser le temps prévu.
- utiliser l'espace de façon fonctionnelle : écrire le plan de son exposé au tableau pour faciliter le repérage pour les auditeurs, prévoir des espaces pour les supports iconiques, adapter son débit et sa tonalité à l'auditoire et aux conditions matérielles et psychologiques.
- animer l'exposé, varier les formules, présenter de façon habile.
- bien marquer la succession.
- formuler avec rigueur les idées principales.
- changer les rythmes, de force et d'intonation.
- répéter quand cela est important, sans en abuser.
- maîtriser son trac et contrôler l'anxiété grâce à des exercices de répétition avant la présentation réelle.
- s'entraîner à augmenter le volume, l'intensité de savoirs sans en modifier la hauteur afin de rendre la diction à la fois plus agréable et plus nuancée. Le débit ne doit être ni trop rapide ni trop lent.
- donner une bonne image de soi tout en essayant de respecter la face de l'autre (s'ouvrir sur lui, l'intéresser, lui transmettre les informations de manière intelligible).
- bien gérer le corps (les mains, le regard, les yeux, etc.).

Les compétences à acquérir pour un exposé oral

Les rôles variés relatifs à la tâche de l'exposant, ainsi que les écrits de Beaulieu & d'autres (2001) et de Careau (2000) nous laissent apparaître un ensemble des compétences spécifiques dont on doit disposer pour réussir un exposé oral.

Collecter des informations

En fonction du titre et des détails du sujet de l'exposé, l'exposant est orienté, dans une première étape, vers une recherche documentaire des informations en consultant des ouvrages, des sites scientifiques, des articles, etc.

Approfondir les connaissances

Cette compétence exige une recherche détaillée, approfondie, analytique et hiérarchique des éléments de l'exposé.

Maîtriser le sujet

Cette compétence se montre, d'une part, par une maîtrise du contenu de l'exposé et des notions fondamentales sous-jacentes, et d'autre part, par une capacité à se confronter aux questions des auditeurs.

Elaborer un plan d'exposé

Il s'agit d'un plan bien structuré avec une précision des intitulés et un équilibre entre les différentes parties.

Construire un support lisible

L'usage d'un support a pour objectif de briser la monotonie d'un exposé et aider à la compréhension du contenu. Le critère de lisibilité porte, en effet, sur le nombre de mots ainsi que sur le choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond. Utiliser l'iconographie

Cette compétence concerne l'usage adéquat des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.

S'exprimer à l'écrit

Il s'agit de produire par écrit un texte soigné où les fautes d'orthographe et de syntaxe sont très rares.

S'exprimer à l'oral

Ici, l'accent est mis sur la qualité du langage oral (les segmentaux et les phénomènes suprasegmentaux ou prosodiques, le débit, les pauses constituant une sorte de ponctuation orale, la structure morphosyntaxique des

phrases), la clarté (choix du vocabulaire limpide, riche, varié) et la compréhensibilité du discours oral (des phrases pertinentes, adaptées au niveau de l'auditoire), et la hiérarchisation du texte (agencement logique et organisé des idées : introduction, développement, clôture). L'organisation et la cohérence des idées exprimées consistent à créer une introduction excitante, à développer des idées pertinentes en fonction de l'intention de communication, à agencer et ordonner les idées et les éléments du contenu, à élaborer une conclusion cohérente au discours, et à assurer la cohésion entre l'introduction, le développement et la conclusion.

Selon Champagne-Muzar & Bourdages (1998), il nous est difficile d'aborder l'expression orale en faisant abstraction des considérations phonétiques puisque les faits phonétiques (articulatoires et prosodiques) constituent le support oral du message. Or, l'articulation, comme le dit Parizet (2008, 115-116), ne saurait être dissociée de la prosodie : lorsque l'on parle d'une langue, c'est bien à sa musicalité que l'on fait d'abord référence. Ce n'est qu'ensuite que l'on mentionne les sons, c'est à dire les phonèmes qui la composent. De même, nous n'ignorons pas que l'essentiel du sens d'un message oral tient dans l'accentuation et le rythme de la phrase, dans son intonation plus que dans les mots employés.

De sa part, Guimbretière (1994, 5) a déjà retracé le lien finement étroit et équilibrement homogène entre les éléments phonétiques et la structure morphosyntaxique du message oral. Selon cet auteur, il ne suffit pas, cependant, de s'en tenir à la syntaxe, même celle du français parlé: comment envisager d'étudier l'oral, ou si l'on préfère la parole, sans le support de la composante prosodique? L'existence et l'agencement des mots, des éléments grammaticaux de la langue ne peuvent en aucun cas exister sans l'organisation segmentale et suprasegmentale de la substance sonore; cela reviendrait tout bonnement à imaginer que l'on puisse vivre sans squelette.

Les phénomènes suprasegmentaux ou prosodiques sont, comme le déterminent Champagne-Muzar & Bourdages (1998, 27), des faits phonétiques qui se superposent à des suites de sons et représentent des propriétés inhérentes des segments phonétiques (l'intonation, l'accent et le rythme). Il est vrai que le rôle de l'intonation, étant définie par Champagne-Muzar & Bourdages (1998,28) comme le mouvement mélodique d'une phrase, est fondamental dans le processus de compréhension. Dans son fameux ouvrage "Enseigner l'oral en interaction", Lhote (1995) décrit que l'intonation, qui organise l'ensemble de l'énonciation et structure la pensée du locuteur à travers la syntaxe de la phrase, exprime l'état intellectuel et émotionnel du locuteur, révèle le sens général de l'énoncé, dévoile à l'auditeur des ambiguïtés cachées, des intentions qui ne sont pas exprimées clairement, oriente le choix et l'interprétation de l'auditeur, et suggère des pistes multiples de compréhension, des choix préférentiels à faire dans l'interprétation, en particulier dans le non-dit.

L'accent est la mise en relief de certaines parties de la chaîne sonore aux dépens des autres. C'est, comme le dit Robin (1979), la force particulière avec laquelle est articulée une partie d'un énoncé.

Pour les segmentaux, ils comprennent les sons utilisés dans la parole: les consonnes, les voyelles et les semi-voyelles. Il existe, sans aucun doute, une distinction articulatoire fondamentale dans la production des consonnes et des voyelles. Les consonnes sont produites par un rétrécissement du passage de l'air expulsé des poumons. Dans la production des voyelles, l'air s'écoule librement sans rencontrer d'obstacle. Les semi-voyelles ont des caractéristiques vocaliques et consonantiques mais ne peuvent constituer un noyau syllabique. Ceci entraîne un léger rétrécissement du passage de l'air dans la production

des semi-voyelles (Champagne-Muzar & Bourdages (1998, 29-30).

Etre à l'aise à l'oral

Cette compétence touche un certain nombre d'éléments: la fluidité, l'expression avec un ton naturel, la variation du rythme, la symétrie du mouvement de la respiration, la capacité à interagir avec l'auditoire, etc. La fluidité désigne, comme le signalent Cuq et Gruca (2005), l'habilité à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées.

Pour réaliser la symétrie du mouvement de la respiration, il est nécessaire de faire appel à la capacité maximale des poumons (respiration abdominale) et également à la respiration thoracique qui permet de ventiler l'ensemble des poumons (Charles & Williame, 1994).

Interagir avec l'auditoire signifie, d'une part, que le dosage de l'information véhiculée par le langage s'opère en même temps qu'une adaptation de ce dernier au destinataire et à la situation (Baril et Guillet, 1996). D'autre part, il convient d'établir un contact visuel et intellectuel avec l'auditoire. Ceci nécessite que l'exposant doive faire face aux questions d'éclaircissement ou et d'approfondissement qui lui sont posées. Il doit aussi s'efforcer d'être précis que bref dans ses réponses.

Gérer le temps de l'exposé

Cette compétence consiste à proportionner efficacement le contenu de l'exposé au temps prévu. Un bon exposant ne doit pas hésiter à supprimer les éléments d'informations qui lui apparaissent les moins importants si l'exposé est si long. Un exposé bien géré temporellement exige alors des entraînements intensifs, de la part de l'exposant, avant que ce dernier fasse face au public afin de s'assurer que son discours est toujours fidèle aux limites du temps imposées.

Maîtriser le corps

Cette compétence met l'accent sur la conscience de l'exposant vis à vis de la particularité de la situation de communication et donc de l'importance du regard (contact visuel avec tout son auditoire), des gestes, et des déplacements accompagnant la parole et qui en renforcent le sens. Selon Charles & Williame (1994), le regard mobilise l'attention, crée la communication et offre une image de soi. De leur part, Calbris & Montredon (1986) constatent que geste et parole sont intimement liés. Les gestes, au même titre que l'intonation, transmettent un message, répètent l'information et appuient le discours.

Se comporter en accord avec la situation

Cette compétence regroupe l'ensemble de règles qui régissent les rapports sociaux entre l'exposant et son auditoire. Ces règles traduisent finement les valeurs culturelles et sociales des participants (règles de politesse, respect des usages, etc.). L'exposant a donc pour tâche de choisir soigneusement les formulations langagières pouvant satisfaire aux attentes socioculturelles de l'auditoire.

Cyberenquête et maîtrise de la production orale

Rares sont les études construites dans l'objectif de vérifier l'effet de l'usage d'une cyberenquête sur la maîtrise de la production orale chez les apprenants d'une langue étrangère. Pourtant, Laborda (2009) constate la présence d'un ensemble de facteurs dans la mise en application d'une cyberenquête et que ceux-ci peuvent faciliter l'acquisition d'une compétence orale : une lecture profonde et détaillée via des sites web variés, un sentiment de sécurité proche du contexte social des apprenants, une interaction intergroupe et enfin une répétition du produit oral qui précède l'exposé devant le groupe classe.

“Oral production and development is fostered through reading and oral interaction - both comprehensible and incomprehensible input - and also by repetition,

contextualized settings and experiential work. The fact that in many instances students can identify the oral and written input also leads to learning and, even more importantly, helps in understanding of the information and, thus, students feel motivated because they are able to communicate with one another and can limit the adjustment of their oral production while feeling that they are in a real communicative and safe in-group situation'' (Laborda, 2009, 264).

Les propos de Laborda (2009) nous laissent entendre que la cyberenquête est une source de motivation pour les apprenants d'une langue étrangère ou seconde. Cette motivation peut être la cause d'une amélioration de l'apprentissage des compétences de la production orale parce que les apprenants observent qu'ils sont capables d'accomplir la tâche proposée.

Au-delà de la motivation qui encourage les apprenants à perfectionner leur performance orale, il y a aussi la valeur référentielle que ceux-ci donnent à leur travail. Cette valeur vient du fait qu'ils travaillent dans un cadre de communication réel. Autrement dit, ils communiquent ensemble en langue cible pour réaliser des objectifs réels (Laborda, 2009). De sa part, Bitchener (2004) met en évidence que le développement linguistique de l'apprenant est également l'un des apports de la mise en œuvre d'une cyberenquête dans une classe de langue. L'interaction qui se déroule au sein du groupe de travail implique l'apprenant dans un contact linguistique riche et efficace avec ses pairs. Elle favorise l'ancrage de la langue et renforce le phénomène de transfert des connaissances et l'assimilation du système de la langue cible.

Sans doute, l'une des difficultés majeures auxquelles l'apprenant d'une langue étrangère fait face est celle du

transfert linguistique qui consiste en une adaptation du discours du locuteur en fonction du niveau linguistique de son auditoire. Ceci exige que l'apprenant cherche à transmettre ses idées à travers des mots accessibles et compréhensibles. Levy & d'autres (1997) ont fait observer que, dans une tâche de production orale, l'entraînement et la répétition constituant l'une des sous-tâches d'une cyberenquête peuvent faciliter le choix du vocabulaire pour l'exposant. Dans ce sens, dit Catroux (2004b), la cyberenquête s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes et peut être envisagée comme une tâche significative permettant le transfert des connaissances grâce à la construction de compétences orales et écrites dans et par l'action.

Outils de l'étude La cyberenquête proposée³

Ce qui paraît déterminant dans la réalisation d'une cyberenquête à des fins didactiques est de concevoir le scénario pédagogique à partir duquel un apprentissage sera effectivement réalisé. Un scénario pédagogique, comme le définit Nissen (2004,15), est la suggestion d'un parcours, avec des étapes progressives, échelonnées dans le temps, avec la proposition d'un mode d'organisation (par exemple le rôle joué par les différents acteurs de la formation), des consignes et la description du résultat attendu. A la lumière de cette définition, nous avons pu concevoir une cyberenquête ayant pour titre "Histoire de la didactique du français langue étrangère" et qui tient compte de six éléments étant en interaction les uns avec les autres (une tâche autour de laquelle s'articulent cinq éléments : l'introduction, les procédures, les ressources, l'évaluation et le prolongement). La tâche est réalisée avec l'aide d'un tuteur et dans le cadre d'un travail en petits groupes de travail. Certaines étapes de cette tâche se déroulent en ligne

³Voir en annexe, la page Web de la cyberenquête envisagée.

et d'autres hors ligne. La figure ci-dessous met en évidence le scénario de la cyberenquête proposée.

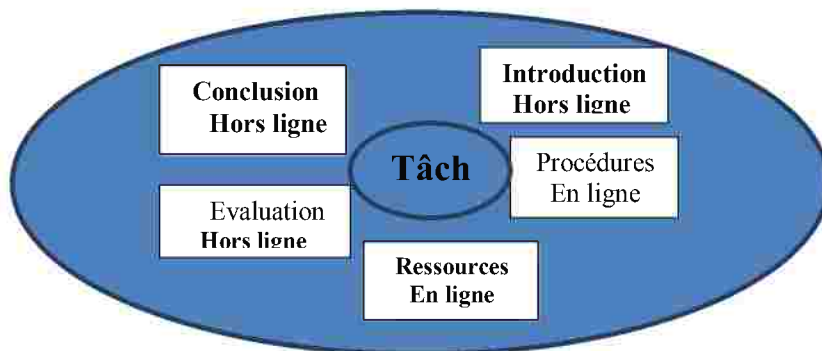


Figure 1 : Scénario d'une cyberenquête proposée pour une tâche d'un exposé oral

Introduction

L'introduction touche à trois éléments : la définition de la didactique, les grandes questions posées par les chercheurs (Qui enseigne ?, à qui ? Quoi enseigner ? et Comment enseigner ?) et un aperçu historique sur la didactique du français langue étrangère.

La tâche

Les participants ont pour tâche de faire un exposé oral de 45 minutes sur l'une des méthodes d'enseignement du FLE (méthode grammaire-traduction, méthode directe, méthode audio-orale, méthode audio-visuelle, approche communicative).

- Groupe 1 : la méthode grammaire-traduction.
- Groupe 2 : la méthode directe.
- Groupe 3 : la méthode audio-orale.
- Groupe 4 : la méthode audio-visuelle.
- Groupe 5 : l'approche communicative.

Dans chacune de ces méthodes, chaque membre du groupe a une sous-tâche précise. Le premier est invité à commencer l'exposé par une introduction générale, puis il doit mettre l'accent sur les objectifs de la méthode en

question, et enfin il conclut par la conception de la langue selon cette méthode. Le deuxième est chargé de mettre en évidence la nature de l'apprentissage, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant, les types d'activités proposées et les modalités de leur organisation. Le troisième a pour sous-tâche d'évoquer le rôle de la première langue dans la méthode envisagée, l'enseignement de la grammaire, le traitement de l'erreur et la nature de l'interaction. Une conclusion générale est également donnée par ce dernier membre.

Procédures

Quatre étapes doivent être respectées par chaque groupe de travail pour mener à bien la tâche principale ainsi que les sous-tâches attribuées. Ces étapes sont .

Etape 1: Collecte, analyse et synthèse des informations

Dans cette étape, les participants sont invités à chercher via les ressources indiquées par l'enseignant les informations pertinentes qui répondent suffisamment aux exigences de la tâche. Ce travail exige de la part de chaque membre une réflexion profonde et analytique pour réussir la tâche signalée. Dès qu'ils réussissent à rassembler les idées cherchées, ils commencent à en faire une analyse et une reconstruction leur permettant de les exposer de manière cohérente et compréhensible. Chaque membre devrait présenter le fruit de son travail à son groupe pour y recevoir les feedbacks pouvant améliorer le produit final du groupe. Le temps consacré à cette étape est d'une semaine.

Etape 2 : Elaboration d'un support lisible à l'aide du logiciel de présentation Power Point

Les participants ont pour tâche, dans cette étape, de préparer une présentation Power Point de leurs idées à condition que celle-ci respecte certainement les normes reliées à ce type de travail. Le temps consacré à cette étape est de deux jours.

Etape 3 : Entrainement à la présentation orale des idées

Au sein de chaque groupe, une présentation orale doit avoir lieu. L'objectif d'une telle activité est d'aider chaque

participant à s'initier à prendre la parole au sein du groupe en vue d'une amélioration de sa performance. Les évaluations individuelles et collectives des membres du groupe peuvent aider chaque exposant à la maîtrise de son discours oral. Les participants peuvent s'appuyer sur les critères d'évaluation d'un exposé oral qui seront fournis par l'enseignant. Le temps consacré à cette étape est de 4 jours.

Étape 4 : Evaluation des exposés oraux

Dans cette dernière étape, les participants présentent oralement leurs travaux au sein du groupe classe. 5 cours sont consacrés à cette étape d'évaluation, autrement dit, chaque groupe a un cours de 2 heures pour pouvoir exposer oralement ses idées.

Ressources

Un ensemble varié des sites Web est mis à la disposition des participants ayant pu librement naviguer librement et collecter des informations sur leur tâche signalée. Ces sites sont :

- <http://www.lepointdufle.net/didactiquefle.htm>
- http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm
- http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm
- <http://langues.superforum.fr/t251-levolution-des-methodologies-dans-lenseignement-du-francais-langue-etrangere-depuis-la-methodologie-traditionnelle-jusqua-nos-jours>
- <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s1/overmann/glossaire/methodologies.html>
- <http://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/M%C3%A9thodologiesFLE/tabid/114/Default.aspx>
- http://perso.univlyon2.fr/~mollon/M1FLES/07_08/didac-intercult/didacti.html
- www.christianpuren.com

Evaluation

- Chaque exposé oral est évalué en fonction des critères ci-dessous :

- Pertinence des informations avec le sujet de l'exposé.
- Intégration et approfondissement des idées évoquées.
- Compréhension et maîtrise du contenu de l'exposé et des notions fondamentales sous-jacentes.
- Clarté et structuration organisée et équilibrée du plan de l'exposé.
- Clarté et lisibilité du support utilisé.
- Adéquation des illustrations utilisées (des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.) au contexte de l'exposé.
- Qualité du langage oral.
- Clarté du message.
- Cohérence des idées.
- Fluidité du discours oral.
- Naturalité du ton.
- Interaction efficace avec l'auditoire.
- Gestion efficace du temps disponible.
- Maîtrise du regard, des gestes et des déplacements.
- Adaptation du discours à la situation posée.

Prolongement

A cette dernière étape de la cyberenquête, les participants sont invités à discuter des modifications qui peuvent améliorer leur performance et leur capacité à produire un discours oral cohérent.

Validation de la cyberenquête

En vue de réaliser la validité de la cyberenquête proposée, cette dernière a été présentée à des experts en Informatique, et en didactique du FLE. Ces experts ont signalé que la cyberenquête est bien construite, l'interactivité en tant que critère de base a été bien respectée, les ressources d'informations sont variées et suffisantes, la tâche et le scénario du travail proposé ont été déterminés et rédigés de manière claire et minutieuse.

Grille d'évaluation d'un exposé oral Objectif

Dans le cadre de la présente étude, nous avons établi une grille dont l'objectif est de permettre l'évaluation d'un exposé oral des étudiants ayant participé à la cyberenquête "Histoire des méthodes d'enseignement du FLE".

Construction de la grille d'évaluation :

L'évaluation d'une compétence orale ou plus spécifiquement de l'une des activités de cette grande compétence telle que l'exposé oral nécessite, à notre sens, la mise en place de critères, d'indicateurs et d'items. Le critère est un point de vue abstrait pour l'analyse de la production. L'indicateur est un observable, sensible, pertinent en lien avec le critère qu'il contextualise dans la situation de l'exposé oral (Jorro, 2000). L'item traduit concrètement l'indicateur. Un indicateur peut pourtant porter un ou plusieurs items. Le tableau ci-dessus traduit les critères en indicateurs.

Validation de la grille d'évaluation

Pour réaliser la validité de la grille d'évaluation, nous avons exposé celle-ci à des experts en Sciences de l'Education et en didactique du FLE.⁴⁵ Les experts ont signalé que les items de la grille d'évaluation ont été bien formulés. Pourtant, certains d'entre eux ont proposé de supprimer quatre items conçus, selon eux, comme répétés:

- Les modulations de la voix de l'exposant ont été harmonieuses.
- L'exposant parlait avec un ton normal, sans hésitations.
- L'exposant a efficacement réussi à proportionner le contenu de l'exposé au temps prévu.
- L'exposant a tenu compte des contraintes imposées par la situation (tâches, temps, objectifs, public, etc...).

⁴⁵ Voir la liste des noms d'experts en annexe.
[°] Voir la liste des noms d'experts en annexe.

Compétences	Critères	Indicateurs
1- Collecter des informations	1-1 Pertinence des informations avec le sujet de l'exposé	1-1 Usage des informations qui sont en harmonie avec le sujet de l'exposé
2- Approfondir les connaissances	2-1 Intégration et approfondissement des idées évoquées	2-2 Présence des idées si approfondies et intégrales sur le sujet de l'exposé
3- Maîtriser le sujet	3-1 Compréhension et maîtrise du contenu de l'exposé et des notions fondamentales sous-jacentes	3-1 Capacité à expliquer avec rigueur les notions fondamentales de l'exposé
		3-2 Capacité à se confronter aux questions des auditeurs
4- Elaborer un plan d'exposé	4-1 Clarté et structuration organisée et équilibrée du plan de l'exposé	4-1 Présentation d'un plan clair, bien structuré, organisé
		4-2 Présence d'un équilibre au niveau de différentes parties de l'exposé
		4-3 Présence d'une transition logique entre les différentes parties de l'exposé
5- Construire un support lisible	5-1 Clarté et lisibilité du support utilisé	5-1 Usage d'un support clair et lisible au niveau du nombre des mots, du choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond
6- Utiliser l'iconographie	6-1 Adéquation des illustrations utilisées (des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.) au contexte de l'exposé	6-1 Usage adéquat des illustrations utilisées (des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.) en fonction du contexte de l'exposé
7- S'exprimer à l'oral	7-1 Qualité du langage oral	7-1-1 Production des phrases morphosyntaxiquement correctes
		7-1-2 Disposition d'une prononciation bien claire
		7-1-3 Usage des modulations vocales harmonieuses
		7-1-4 Disposition d'un ton assuré, vivant et bien posé
		7-1-5 Un débit régulier et calme
		7-1-6 Usage des pauses logiques et significatives
	7-2 Clarté du message	7-2 Choix des mots clairs et pertinents par rapport au contenu
	7-3 Cohérence des idées	7-3 Construction des phrases vivantes et enchaînées
8- Etre à l'aise à l'oral	8-1 Fluidité du discours oral	8-1 Parole avec fluidité à l'auditoire
	8-2 Naturalité du ton	8-2 Expression avec un ton naturel
	8-3 Interaction efficace avec l'auditoire	8-3 Interaction efficace avec l'auditoire
9- Gérer le temps de l'exposé	9-1 Gestion efficace du temps disponible	9-1 Respect de la durée de l'exposé
		9-2 Répartition efficace du contenu de l'exposé au temps prévu
10- Maîtriser le corps	10-1 Maîtrise du regard, des gestes et des déplacements	10-1 Regard de l'auditoire avec attention
		10-2 Variation logique des gestes et des déplacements
11- Se comporter en accord avec la situation	11-1 Adaptation à la situation posée	11-1 Prise en compte des règles socioculturelles des auditeurs
		11-2 Prise en compte des contraintes imposées par la situation

Le tableau ci-dessus traduit les indicateurs en items.

Indicateurs	Items
1-1 Usage des informations qui sont en harmonie avec le sujet de l'exposé	Les informations collectées et proposées par l'exposant ont été en harmonie avec le sujet de l'exposé
2-2 Présence des idées si approfondies et intégrales sur le sujet de l'exposé	L'exposant a présenté des idées approfondies et si intégrales
3-1 Capacité à expliquer avec rigueur les notions fondamentales de l'exposé	L'exposant a expliqué avec rigueur les notions fondamentales de l'exposé
3-2 Capacité à interagir efficacement avec les auditeurs	L'exposant interagit efficacement avec l'auditoire pour transmettre ses idées
4-1 Présentation d'un plan clair, bien structuré, organisé	L'exposant a utilisé un plan bien structuré, organisé (titres et sous titres, introduction, développement, conclusion)
4-2 Présence d'un équilibre au niveau de différentes parties de l'exposé	Le plan de l'exposé montrait un équilibre entre les différentes parties
4-3 Présence d'une transition logique entre les différentes parties de l'exposé	La transition entre parties s'est faite de façon cohérente et logique
5-1 Usage d'un support clair et lisible au niveau du nombre des mots, du choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond	L'exposant s'est servi d'un support clair et lisible au niveau du nombre des mots, du choix de la police, de la taille des caractères, des couleurs et du fond
6-1 Usage adéquat des illustrations utilisées (des figures, des illustrations, des photos, des tableaux, des graphiques, etc.) en fonction du contexte de l'exposé	L'exposant a utilisé des illustrations (figures, photos, tableaux, graphiques, etc.) assez adaptées au contexte, raisonnablement clairs et explicites
7-1-1 Production des phrases morphosyntaxiquement correctes	L'exposant a produit des phrases morphosyntaxiquement bien construites
7-1-2 Disposition d'une prononciation bien claire	L'exposant disposait d'une prononciation bien claire
7-1-3 Usage des modulations vocales harmonieuses	Les modulations de la voix de l'exposant ont été harmonieuses
7-1-4 Disposition d'un ton assuré, vivant et bien posé	L'exposant disposait d'un ton assuré, vivant et bien posé
7-1-5 Un débit régulier et calme	Le débit de la présentation a été régulier et calme
7-1-6 Usage des pauses logiques et significatives	L'exposant faisait des pauses logiques
7-2 Choix des mots clairs et pertinents par rapport au contenu	L'exposant utilisait des mots clairs et pertinents par rapport au contenu
7-3 Construction des phrases vivantes et enchaînées	Les phrases construites par l'exposant ont été vivantes et bien enchaînées
8-1 Parole avec fluidité à l'auditoire	L'exposant parlait à l'auditoire sans arrêts sur les mots
8-2 Expression avec un ton naturel	L'exposant parlait avec un ton normal, sans hésitations
8-3 Interaction efficace avec l'auditoire	L'exposant a pu se confronter aux questions de l'auditoire
9-1 Respect de la durée de l'exposé	L'exposant a fini son exposé à l'heure
9-2 Répartition efficace du contenu de l'exposé au temps prévu	L'exposant a efficacement réussi à proportionner le contenu de l'exposé au temps prévu
10-1 Regard de l'auditoire avec attention	L'exposant regardait l'auditoire avec attention
10-2 Variation logique des gestes et des déplacements	L'exposant variait ses gestes et ses déplacements
11-1 Prise en compte des règles socioculturelles des auditeurs	L'exposant a pris en compte les règles socioculturelles des auditeurs
11-2 Prise en compte des contraintes imposées par la situation	L'exposant a tenu compte des contraintes imposées par la situation (tâches, temps, objectifs, public, etc.)

Or, la forme finale de la grille d'évaluation a comporté 22 items répartis en 4 dimensions 6: la première concerne les informations collectées, la deuxième porte sur le support préparé, la troisième met l'accent sur les aspects linguistiques et la quatrième concentre sur le discours établi avec l'auditoire. A tenir que les 4 dimensions impliquent les 11 compétences déjà détaillées. Le tableau suivant indique bien ces répartitions :

Dimensions	Compétences	Items
Les informations collectées	1-3	1-4
Le support préparé	4-6	5-9
Les aspects linguistiques	7-8	10-17
Le discours établi avec l'auditoire	9-11	18-22

Egalement, nous avons statistiquement calculé la fiabilité et la validité de la grille d'évaluation. La fiabilité de cette grille a été réalisée par le calcul du coefficient de Sperman où la corrélation a été 0.82. A partir de cette valeur, nous avons pu calculer la validité de la grille, celle-ci a été 0.91. Les deux valeurs sont apparemment significatives.

Guide du tuteur

Ce guide a pour objectif d'accompagner à tout moment le tuteur dans son application de la cyberenquête envisagé. Il contient les objectifs didactiques visés, les étapes de la mise en application de la cyberenquête, le rôle d'accompagnement suivi par le tuteur et la grille d'évaluation des produits langagiers oraux des participants.

Méthode

A partir de l'objectif de la présente étude, nous avons opté pour une méthodologie mixte où seront mises à profit des méthodes de collecte et d'analyses de données qualitatives et quantitatives (Karsenti et al, 2001). Cette méthodologie permet le mariage stratégique de données

¹*Voir cette grille d'évaluation en annexe.*

qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, et, ainsi, elle réalise l'objectivité du traitement quantitatif et l'importance accordée à l'induction et aux descriptions et analyses riches distinguant le traitement qualitatif. Les données quantitatives serviront à évaluer le taux du développement de compétences de l'exposé oral chez les étudiants. Les données qualitatives permettront une meilleure explication des facteurs qui sont à la base des résultats quantitatifs.

Participants

La présente étude s'est limitée à un échantillon d'étudiants inscrits en troisième année au département de français langue étrangère, à la faculté de Pédagogie de Sohag. Ils ont été au nombre de 15. Ce nombre limité a été dû au fait que le nombre total d'étudiants inscrits en FLE, pour l'année universitaire 2012-2013, avait été de 21. Or, 6 étudiants ont refusé de participer à l'expérimentation en raison de l'effort et du temps que la tâche d'une cyberenquête demande.

Procédures

- Pré-application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral : une première séance a été consacrée à la pré-application de la grille. Les participants à l'expérimentation ont été invités à faire un exposé oral de 15 minutes sur l'un des sujets de leur choix. Ces exposés ont été évalués sur une échelle de 4 points (1, 2, 3, 4) au niveau des quatre dimensions de la grille. Les résultats d'évaluation ont mis en évidence que la moyenne des notes des étudiants avait été si basse. Ceci montre qu'ils avaient besoin d'une série d'activités socioconstructivistes faisant appel à des tâches d'apprentissage authentiques dont l'objectif est de développer leurs compétences orales et en particulier celles de l'exposé oral.
- Séance introductive de l'expérimentation : dans cette séance ayant duré 3 heures, l'accent a été mis sur

l'objectif de la cyberenquête envisagée, ainsi que sur ses composantes de base et comment les mettre en application. De plus, une division des participants en cinq groupes de travail a été faite de façon aléatoire. Chaque groupe a eu une tâche définie avec des sous-tâches précisément attribuées à chaque coéquipier.

- Présentation des sites Web et des critères d'évaluation : faute de l'importance de deux éléments de la cyberenquête, à savoir, les ressources et l'évaluation, la deuxième séance de l'expérimentation a eu pour objectif de sensibiliser les apprenants à l'usage adéquat des ressources et aux méthodes de l'évaluation d'un exposé oral. Les participants ont consciemment pris connaissance des sites Web et des critères d'évaluation selon lesquels leurs exposés seront jugés. A noter que les participants pouvaient consulter des sites de traduction leur permettant une conceptualisation profonde des informations recueillies et, également, des sites leur offrant des écoutes phonatoires des mots. D'ailleurs, une partie de la séance a été consacrée au logiciel Power Point en vue d'aider les participants à bien préparer leur support écrit.
- Mise en application de la cyberenquête : après avoir connu, de manière lucide, les éléments constitutants d'une cyberenquête avec une représentation claire sur les tâches données, les groupes des participants ont commencé à travailler selon l'emploi de temps déjà précisé. Ils ont eu la possibilité de prendre contact avec la formatrice pour lui poser les questions qui leur paraissaient difficiles à résoudre.
- Post-application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral: selon l'emploi de temps déjà précisé, cinq séances ont été consacrées à l'évaluation des exposés oraux de cinq groupes de travail. Chaque coéquipier avait 15 minutes de

présentation. Une discussion détaillée a suivi la présentation orale de chaque groupe. Ce débat a permis à l'évaluateur de recueillir des informations solides qui ont été à la base de l'analyse qualitative des données.

Analyse statistique des données

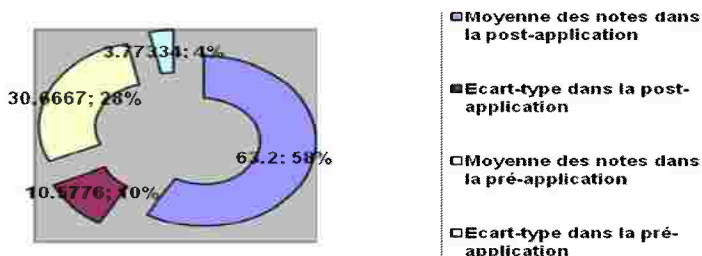
Pour vérifier l'hypothèse de la présente étude selon laquelle "il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des participants à la pré-application de la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral et leur moyenne des notes à la post-application de cette grille en faveur de la post-application", nous avons calculé, selon le test de Wilcoxon, la valeur de Z comme suivi :

Type d'application	Moyenne	Ecart type	Z	Significativité
Pré-application	30.6667	3.77334	3.416-	0.001
Post-application	63.2000	10.57760		

Egalement, pour bien étayer nos résultats, nous avons calculé la valeur de Z pour chacune de quatre dimensions constituant la grille d'évaluation des compétences de l'exposé oral. Le tableau suivant montre bien ces valeurs :

Dimensions	Type d'Application	Nombre	Moyenne	Ecart-type	Z	Significativité
1	Pré-application	15	٦.٦٦٧	١.٣٢٨٠	-٣.٤٢٦	0.001
	Post-application	15	١٢.٨٠٠٠	١.٧٤٠٢٨		
2	Pré-application	15	٧.٦٦٧	١.٣٢٨٠	-٣.٤١٧	0.001
	Post-application	15	١٣.٩٣٣٣	٢.٥٢٠٣٩		
3	Pré-application	15	١٠.٨٦٦٧	١.٥٩٧٦٢	-٣.٤١٣	0.001
	Post-application	15	٢٢.٤٠٠٠	٥.١٣٨٠٩		
4	Pré-application	15	٦.٦٦٦٧	١.٧٩٩٤٧	٣.٤١٥	0.001
	Post-application	15	١٤.٠٦٦٧	٢.٤٦٣٠٦		

A la lecture du tableau ci-dessus, il apparaît clairement qu'il existe des différences statistiques significatives à propos de quatre dimensions de la grille d'évaluation en faveur de la post-application de cette grille. Le Schéma ci-dessous montre bien ces différences significatives.



Analyse qualitative des données Item 1

Ce premier item concernait l'harmonie des informations collectées par l'exposant avec le sujet de l'exposé. 100% des apprenants ont bien pris en compte ce critère de cohérence intellectuel. Ceci est en fait le résultat de deux facteurs d'importance : 1-l'explication détaillée des sous-tâches attribuées aux participants de chaque groupe avant le commencement du travail. Chaque groupe savait déjà les éléments constitutants de son exposé 2- la mise en application d'une auto-évaluation des travaux effectués au sein de chaque groupe.

“Nous avons veillé à recueillir des informations qui touchent directement le plan de notre exposé”

“On s'assurait toujours que les informations collectées appartiennent aux idées de l'exposé”

“Nous évaluons au fur et à mesure les informations recueillies avant qu'elles soient traduites dans la version finale de l'exposé”

Item 2

Cet item portait sur la présentation des idées approfondies et intégrales par l'exposant. 87 % des apprenants ont

présenté des idées exhaustives et profondes. Ceci peut s'expliquer par : 1- le nombre d'heures de travail, cela veut dire que la plupart des groupes ont mis un nombre d'heures suffisant pour accomplir avec approfondissement leurs travaux. Les coéquipiers du groupe 1, par exemple, ont déclaré qu'ils avaient travaillé 24 heures pendant trois jours (8 heures par jour). Les membres du groupe 1 et ceux du groupe 4 ont confirmé qu'ils avaient mis 4 heures par jour pour chercher des informations pertinentes, les analyser et les synthétiser.

Item 3

Cet item concernait la maîtrise des notions fondamentales de l'exposé. 87% des participants ont réussi à expliquer avec rigueur les notions de base incluses dans leur exposé. Ceci se justifie par une idée centrale habitant les participants : ils devraient avoir une capacité à répondre à toutes les questions posées par les auditeurs. Ils ont, ainsi, essayé de trouver via les dictionnaires en ligne et les liens proposés d'avoir une définition précise et détaillée de chaque notion. La plupart du temps, disent les groupes 1, 2, 3 et 4, ils cherchaient à remplacer les notions, qui leur paraissaient difficiles à utiliser ou à être expliquées, par d'autres qui étaient beaucoup plus faciles à saisir et à détailler.

Item 4

Cet item mettait l'accent sur la capacité de l'exposant à interagir efficacement avec l'auditoire. Cette capacité, en effet, n'a pas été mesurée pour une seule et unique raison : les auditeurs, par crainte de mettre leurs camarades en situation critique et par solidarité avec ceux-ci, se sont arrêtés à poser des questions. L'interaction a été, donc, limitée et allait, la plupart du temps, de l'exposant aux auditeurs. L'enseignant a essayé, en vain, de pousser les participants à interagir avec l'exposant en lui demandant des explications. Les apprenants estimaient que la situation

semblait difficile et l'exposant avait besoin d'un soutien moral.

“C'est difficile de se mettre en position de présentation orale, il fallait être en collaboration avec l'exposant en ne pas lui posant des questions”

“A tour de table, si on pose des questions, on aura également nous-mêmes des questions quant on fera notre exposé”

Item 5

Cet item est relié à l'usage d'un plan bien structuré, organisé (titres, sous titres, introduction, développement, conclusion). 93% des apprenants ont présenté un plan bien enchaîné, bien construit et bien synthétisé. Cette performance réussie peut être attribuée aux informations minutieuses fournies au cours introductif ayant précédé l'expérimentation et portant sur les critères d'évaluation d'un exposé oral.

“On a tiré profit du cours préparatoire sur les critères de réussite dans un exposé oral”

“On a bien sélectionné et organisé nos idées avant de commencer la tâche du recueil d'informations”

“Le plan qu'on a établi avant de commencer notre cyberenquête a eu un effet positif sur tout le travail achevé”

Item 6

Cet item se liait à la présence d'un équilibre entre les différentes parties de l'exposé. L'équilibre désignait la taille de chaque partie ainsi que la durée de temps qui y était consacrée dans la présentation. 93 % ont bien respecté ce principe d'équilibrage. Les groupes de travail s'entraînaient intensivement à respecter le temps de l'exposé en total et celui de chaque partie en particulier.

“On faisait des entraînements pour pouvoir finir notre exposé à l'heure”

“Le critère du temps était toujours respecté par notre groupe”

Item 7

Cet item portait sur la transition progressive entre les différentes parties de l'exposé. 87 % des apprenants ont montré une capacité à faire un exposé oral caractérisé par une transition cohérente et logique. Cette capacité est due à une discussion primordiale sérieuse des idées qui peuvent être abordées dans l'exposé et, également, à un travail de planification qui pouvait conduire à la production hiérarchique d'un ensemble d'idées.

Item 8

Cet item nécessitait l'usage d'un support clair et lisible. Contrairement au respect, de la part des apprenants, des critères déjà abordés dans les lignes ci-dessus, 53% des apprenants ont utilisé un support portant un texte quasiment illisible à cause de la police choisie et de la couleur du fond qui ne s'adapte au texte. S'ajoute à ces raisons, la quantité des phrases qui entravent la lisibilité du texte projeté.

“On voulait tout dire”

“On s'est servi d'un texte long pour ne pas perdre le fil d'idées”

Item 9

Cet item concernait l'usage adéquat des illustrations (figures, photos, tableaux, graphiques, etc...). 53% des apprenants, seulement, ont pris en compte ce critère. Certains ont justifié l'absence de ce critère par le fait que les éléments de l'exposé demandés avaient été de nature catégoriquement théorique. D'autres ont utilisé de simples figures (flèches, une numérotation, des cercles).

“Notre exposé ne nécessitait pas l'utilisation des illustrations”

“On présente des informations de nature purement théoriques”

“Il suffit d'utiliser des éléments organisateurs du texte”

Item 10

Cet item portait sur l'usage adéquat de la morphologie et de la syntaxe. 87% des exposants ont utilisé des phrases morphosyntaxiquement correctes. En effet, ils ont compté sur des phrases copiées à des textes variés. Ils avaient la liberté de sélectionner les phrases qui leur apparaissaient courtes, si compréhensibles et simples à prononcer.

“On cherchait des phrases courtes, simples à prononcer”

“On utilisait souvent, comme base des données, des phrases grammaticalement correctes”

Item 11

Cet item a été relié à la bonne prononciation des lettres, des mots et des phrases. 73% des exposants étaient disposés d'une prononciation bien claire. Ce niveau de maîtrise revient en réalité au type d'entraînement qu'ils ont suivi avant de passer à l'exposé. Ils avaient la chance d'entendre de maintes fois les mots qui leur portaient une certaine confusion phonatoire.

Item 12

Cet item concernait la présence d'un ton rassuré et des modulations vocaliques harmonieuses auprès des exposants . 53 % de ceux-ci disposait une certaine harmonie de voix. Ceci s'explique par l'état de crainte et timidité ayant dominé ces exposants. A vrai dire, c'était la première fois qu'ils passent par une telle expérience. Ils n'étaient pas habitués à ce type d'activités orales. Leur formation professionnelle porte sur l'aspect écrit sous forme de mémorisation et de récitation par cœur des passages entiers.

“C'est une nouvelle expérience pour nous”

“On avait peur de la situation”

“Un sentiment de crainte nous habitait durant l'exposé”

“Si on répète cette expérience, on aura plus de confiance”

Item 13

Cet item portait sur le débit de la présentation. Ceci, pour 75% des exposants, a été régulier et calme. Ils veillaient à créer, au sein de leur discours, un certain équilibre entre le temps d'exposé et le contenu linguistique et académique présenté.

Item 14

Cet item a été relié aux moments d'arrêt logique qui se déroulaient au cours de l'exposé. 80% ont fait des pauses logiques. Cette sous compétence a été facile à maîtriser.

“Il est facile d'apprendre à organiser notre souffle de manière à produire des pauses logiques”

“Avec un petit entraînement, on arrive à faire des pauses logiques entre les propos”

Item 15

Cet item a mis l'accent sur le choix pertinent des mots. 93% des apprenants ont utilisé des mots clairs et adaptés au discours. Le choix de ces mots a été facilité par la présence variée des sources d'informations et la possibilité de consulter en ligne des dictionnaires de synonymes et d'expressions.

Item 16 :

Cet item portait sur la cohérence et la cohésion du discours. 80% des apprenants ont utilisé des phrases cohérentes et cohésives. Ils ont tiré profit des conseils et des consignes donnés au cours préparatoire durant lequel la formatrice a focalisé sur le rôle des mots de connexion dans la réalisation de l'enchaînement phrastique et textuel.

Item 17 :

Cet item concernait l'arrêt sur les mots durant l'exposé. 60% des apprenants parlaient à l'auditoire sans arrêt sur les mots. Comme nous l'avons déjà montré ci-dessus, certains exposants ont été habités par des sentiments de crainte. Ils ne pouvaient pas faire face aux situations de communication orale.

Item 18 :

Cet item a été relié à la capacité des exposants à se confronter aux questions aux questions de l'auditoire. Cinq minutes ont été données à l'auditoire pour poser leurs questions portant des confusions au niveau d'assimilation informations entendues. Pourtant, ils n'ont pas tiré profit de cette pratique de discussion. Ceci a été, selon la plupart d'entre eux, par sympathie avec le groupe d'exposé.

Item 19 :

Cet item concernait le respect du temps de l'exposé. 93% des exposants ont fini leur exposé à l'heure.

Item 20 :

Cet item a été relié au regard de l'exposant. 60 % des exposants ont regardé avec attention l'auditoire. Ils variaient de manière équilibrée entre le regard de l'écran de démonstration et celui des auditeurs.

Item 21 :

Cet item portait sur la variation des gestes et des déplacements. 75% des exposants n'ont pas varié leurs gestes et déplacements. Ils sont restés dans la même place sans utiliser adéquatement les mains. Or la langue de communication gestuelle a été absente dans leurs exposés.

“On ne pouvait pas trop bouger, on était pris par le souci de transmettre les informations”

“On est resté debout dans la même place sans utiliser la langue des mains”

Item 22 :

Cet item concernait le respect des règles socioculturelles. Tous les exposants ont tenu compte des règles socioculturelles des auditeurs. Les participants (exposants et auditoire) se sont respectés les uns les autres. Ils partageaient les mêmes valeurs et traditions.

“On se respectait les uns les autres”

“On a la même culture et on partage les mêmes principes”

Conclusion

Penser à rétablir le contexte d'apprentissage où les apprenants de FLE acquièrent les compétences de la production orale apparaît à l'heure actuelle comme une nécessité pédagogique et didactique d'importance. L'apprentissage des compétences orales reste encore marginalisé dans la mesure où les apprenants sont souvent privés de toute initiative à la parole dans la salle de classe. Dans ce cadre, une des propositions possibles qui s'impose avec force dans le milieu éducatif est l'intégration des TICE dans l'apprentissage des langues étrangères que maternelles. Les possibilités offertes par les TICE peuvent être précieuses, car elles permettent le passage harmonieux de la théorie à la pratique (recherche-action) et offrent à l'apprenant un environnement d'apprentissage riche et cohérent.

La cyberenquête en tant que stratégie d'apprentissage faisant appel à l'exploitation des ressources d'informations sur la Toile s'inscrit dans cette idée de recherche-action. Elle s'appuie sur des bases théoriques solides : une approche socioconstructiviste et une intégration des TICE dans l'apprentissage de FLE. De plus, en envisageant la structure d'une cyberenquête, nous apercevons, de prime abord, qu'il s'agit d'une tâche d'apprentissage complexe et exigeante. Cette tâche crée un univers de communication authentique où les apprenants tendent à utiliser la langue cible dans leurs discussions. Ils sont, de même, amenés à retravailler les informations recueillies sur les sites Web pour pouvoir transmettre un message communicationnel homogène. S'ajoute à cela la présence d'un ensemble de critères d'évaluation de la tâche donnée. Ceux-ci visent à orienter les apprenants tout au long de leur cheminement. A la fin de ce travail de groupe orienté par une tâche définie, et de cet usage informatique, un produit langagier tangible sera soumis à une évaluation collective et à une réflexion introspective dont l'objectif est l'amélioration de la performance des apprenants dans d'autres futures tâches.

En mettant en application l'ensemble des orientations citées plus haut, l'étude actuelle a montré un effet significativement positif de l'usage de la cyberenquête proposée sur le développement des compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE constituant l'échantillon de la présente expérimentation. Les apprenants ont été motivés au cours des activités, et ils ont souligné avoir vu améliorer leurs compétences orales. Ceci signifie, d'une part, que l'hypothèse de notre étude a été acceptée et qu'il y a certainement des raisons réelles et pratiques à partir desquelles ces résultats positifs peuvent être expliqués, d'autre part. Parmi ces raisons visibles, on tient à citer que les cyberenquêtes présentent l'avantage de permettre aux apprenants de travailler en semi autonomie dans la mesure où la recherche en ligne guidée par l'enseignant et l'accès à la multimodalité peuvent permettre la flexibilité des parcours et ouvrent la voie à l'autonomisation et à la construction individuelle et collective des savoirs. De plus, les cyberenquêtes s'inscrivent parfaitement dans la perspective actionnelle : il s'agit de résoudre une situation problème et s'immerger dans une langue cible. Les étudiants doivent souvent expliquer dans leurs mots les informations qu'ils ont trouvées. Ils sont actifs, les apprentissages sont beaucoup plus significatifs pour eux. Ceci a pour effet d'être plus ancrés dans leur mémoire. D'ailleurs, une cyberenquête est une activité coopérative : les étudiants doivent trouver des réponses à une suite de questions et atteindre un but défini, traiter de l'information sur Internet, et jouer des rôles différents dans une équipe de travail. S'ajoute à cela le fait que la cyberenquête est souvent conçue comme une activité pédagogique motivante.

Mais, également, il faut souligner que ces résultats positifs rejoignent, en particulier, ce qu'avaient déjà confirmé les travaux de Catroux (2004a, 2004b), de Raby & d'autres (2008), de Prapinwong (2008), de Ben Gayed & Mompean (2009) et de Li, Yue & Yang (2011). Ces travaux

de recherche mettent en évidence que les cyberenquêtes sont des outils efficaces qui peuvent être exploités à géométrie variable pour enseigner toutes les compétences linguistiques. Le conflit cognitif, le traitement de l'information, la pédagogie active et tant d'autres avantages pédagogiques font de cet outil une stratégie d'enseignement privilégiée dans une classe de FLE.

Recommandations de l'étude

En conclusion, malgré les effets bénéfiques que la présente étude avait montrés à l'égard de l'usage des cyberenquêtes en matière de compétences de l'exposé oral chez les apprenants de FLE, il convient de se garder de toute généralisation et de toute simplification. L'usage des technologies en classe de FLE en Egypte n'est, en effet, qu'à ses débuts et demande à être développé. Il sera, ainsi, plus fécond si les chercheurs continuent à en vérifier l'efficacité. Dans ce cadre, de maintes pistes de recherche sont possibles, parmi lesquelles, nous présentons l'ensemble de propositions suivantes :

- Etude des effets des cyberenquêtes sur le développement de la compétence grammaticale chez les apprenants de FLE.
- Etude des effets des cyberenquêtes sur le développement de la compétence lexicale chez les apprenants de FLE.
- Etude des effets des cyberenquêtes sur la maîtrise du système phonatoire par les apprenants de FLE.
- Etude des effets des cyberenquêtes sur l'argumentation orale et écrite chez les apprenants de FLE.
- Etude des effets des cyberenquêtes sur la description orale et écrite chez les apprenants de FLE.
- Etude des relations entre l'usage des cyberenquêtes et l'autonomie des apprenants du FLE.
- Etude des relations entre l'usage des cyberenquêtes et les attitudes vers l'apprentissage du FLE.

Références

- Abdallah, N. (2009). *Efficacité de stratégie de l'apprentissage coopératif en vue de développer les compétences orales en langue française chez les élèves du cycle préparatoire. Thèse de Magistère. Université de Helwan.*
- Abdel Razek, A. (1986). *Langue orale et langue écrite dans l'acquisition du français chez les élèves du second degré en Egypte. Thèse de Doctorat. Université de Sorbonne.*
- Arévalo, J. (2009). *La cyberquête : faite par et pour les élèves. Colloque Cyberlangues. Du 25 au 27 août au Lycée Hugues LIBERGIER, 'TICE et Langues : pratiques au quotidien'. Document téléchargé sur <http://www.cyberhttp://cyber---langues.asso.fr>.*
- Bitchener, J. (2004). *The relationship between the negotiation of meaning and language learning: A longitudinal study. Language Awareness, 13 (2), 81-95.*
- Bronckart, J.P. & Dolz, J. (2000). *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), L'énigme de la compétence en éducation (27-44). Bruxelles: De Boeck Université.*
- Calbris, G. & Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire. Paris: CLE international.*
- Caré, J.M. & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français. Paris : Hachette.*
- Catroux, M. (2003a). *La cyberenquête dans l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. 27-30. Document téléchargé sur http://archiveseiah.univlemans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Catroux.pdf.*
- Catroux, M. (2003b). *La webquest ou cyberenquête à l'école primaire : une tâche favorisant un travail transdisciplinaire (anglais et B2i). Cyberlangues Colloque EIAH 2003. Site des archives du colloque EIAH. Document téléchargé sur http://archiveseiah.univlemans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Catroux.pdf.*

- Catroux, M. (2004a). *La cyberenquête, tâche significative vecteur de transfert des connaissances. Les Cahiers de l'APLIUT. 23 (1), 57-66.*
- Catroux, M. (2004b). *Approche collaborative de la compréhension et production écrites dans l'apprentissage précoce de l'anglais : le cas de la cyberenquête. Thèse de Doctorat. Sciences de l'éducation. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.*
- Champagne-Muzar, C. & Bourdages, J.S. (1998). *Le point sur la phonétique. Paris : CLE international.*
- Charles, R. & Williame, C. (1994). *La communication orale. Paris: Nathan.*
- Chtatha, H. (2008). *Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales : cas des étudiants de première année licence de français. Thèse de Magistère. Facultés des Lettres et des Langues. Université de Constantine.*
- Chuo, T-W.I. (2007). *The Effects of the WebQuest Writing Instruction Program on EFL Learners' Writing Performance, Writing Apprehension, and Perception. TESL-EJ, 11(3), 1-27.*
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.*
- Coste, D. (2009). *Tâche, progression, curriculum. In E. Rosen (Ea) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue (15-24). Le Français dans le monde. Recherches et applications, 45.*
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG.*
- Curran, P, Deguent, S, Williams, S, Miletto, L.H. & Van der Straeten, C. (2001). *T-Kit : Une méthodologie de l'apprentissage des langues. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.*
- Davis, R. A. (2003). *Using WebQuests as a tool to teach literacy skills. The 5th CULI International Conference Selected Papers, (CULI's 2003 International Conference), 17- 40.*

- Debyser, F. (1997). *Les jeux de rôles*. Document téléchargé sur http://www.ciep.fr/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/files/jeux_roles_complet.pcf
- Dejean, C. & Mangenot, F. (2006). *Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles*, *Les Cahiers de l'Asd*, 17, 310-321.
- Dodge, B. (1995). *Webquests: a technique for Internet-based learning*". *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- El Gilani, A. (1995). *L'effet de l'emploi de l'approche naturelle sur le développement de la compréhension et l'expression orale chez les étudiants des facultés de pédagogie*. Thèse de doctorat. Université de Tanta.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Elsayed, R. (2006). *Un programme proposé pour développer les compétences de la communication orale chez les étudiants de la quatrième année au département de français à la faculté de Pédagogie*. Thèse de Magistère. Université d'Assiout.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactiques des langues*. Paris : Hachette.
- Godwin-Jones, B. (2004). *Language in Action: From Webquests to Virtual Realities*. *Language Learning & Technology*, 8 (3), 9-14.
- Grosbois., M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*. Thèse de Doctorat. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Groupes de Ressources Pédagogiques animé par Gérard Beaulieu (2000/2001) http://www.acrennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/enseignerloral.pcf, page active le 06/10/2007 : Page 56.
- Guichon, N. (2006) : *Langues et TICE : Méthodologie de conception Multimedia*. Paris: Cphrys.
- Guimbretière., E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier.

- Jorro., A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question.* Bruxelles: De Boeck.
- Laborda, J. G. (2009). *Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies.* *Educational Technology & Society*, 12 (1), 258–270.
- Lehote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction, percevoir, écouter, comprendre.* Paris : Hachette.
- Levy, B. A., Abello, B., & Lysynchuk, L. (1997). *Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension.* *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 173-188.
- Li, J., Yue, Y & Yang, M. (2011). *On WebQuest-based Metacognitive Speaking Strategy Instruction.* *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1762-1766.
- Loziquez, L., Ben Gayed., B & Mompean., A.R (2009). *L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité''.* *Revue Lidil. Numéro spécial : La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs.* 40, 89-104.
- Mangenot, F. (2003). *Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance.* *Alsic*, 6 (1), 109-125.
- Mangenot, F. (2008). *"La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne".* In M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (Eds.) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (13-26),* Paris : Hermès.
- Mangenot F. & Louveau E. (2006). *Internet et la classe de langue,* Paris: CLE International.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009) *Internet, tâches et vie réelle.* *Le Français dans le Monde*, 45, 82-90.
- Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). *"Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ?".* In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (Eds). *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Lidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles),* 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.
- March, T. (1998). *WebQuests for learning.* Document téléchargé sur <http://www.ozline.com/webquest/intro.html>.

- Mohammad, N. (2005). *Effet des jeux linguistiques sur le développement de quelques compétences d'expression orale chez les élèves de la première année secondaire. Thèse de Magistère. Faculté de Pédagogie. Université d'Assiout.*
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable. Paris: Cophrys.*
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale. Thèse de Doctorat. Nouveau Régime. Université Strasbourg I – Louis Pasteur*
- Nissen, E. (2004). *Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. Les Langues modernes, 4, 14-24.*
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Osman, G. (2006). *L'efficacité d'un programme proposé pour analyser et développer les types de l'interaction verbale des futures enseignants de la langue française sur leur acquisition et utilisation de ces types au cours d'enseignement et sur leur attitude envers la langue française et son enseignement. Revue de la faculté de pédagogie. Université de Minia. Juillet.*
- Parizet, M-L. (2008). *Phonétique et Cadre Commun : Propositions pour un cours de FLE. Synergies Espagne, 1, 113-122.*
- Poteaux, N. (1998). *La didactique des langues en contexte scolaire. ELA, 111, 315-324.*
- Prapinwong, M. (2008). *Constructivist language learning through Webquests in the EFL context: An exploratory study. PH.D Thesis. Indiana University.*
- Quéré, D. (2006). *L'utilisation des TICE en classe de langue : création de webquests en anglais. Document téléchargé sur <http://www.langues.ac-versailles.fr>.*
- Raby, F., Lima, L & Zouari, K. (2008). *L'effet du cyber scénario sur la motivation des élèves. Ecole et sciences cognitives/ Axe 3. La dynamique des apprentissages. Rapport de recherche. <http://www.grenoble.iu.fm.fr/fraby/PUBLICATIONS/rabyHDR.pcf>*

- Revés Ros, M. (2011). *Improving grammatical competence in Second Language Spanish using a WebQuest. Master Thesis. Sciences in Technology & Learning. University of Dublin.*
- Robin, R. (1979). *Linguistique générale une introduction. Paris : Armand.*
- Rosen, E. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 45, 6-14.*
- Salengros-Iguenane, I. (2010). *FLE, Internet et approche culturelle. Une recherche à l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées. Thèse de Doctorat. Université de Provence.*
- Selim, K. (1985). *Développement de l'aptitude à parler la langue chez les élèves du cycle préparatoire des instituts Azhariens. Thèse de Magistère. Faculté de Pédagogie. Université d'El-Azhar.*
- Smith, D.G. & Baber, E. (2005). *Teaching English with information technology. London: Modern English Publishing.*
- Soleiman, R. (2003). *Les compétences orales dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en Egypte. Evaluation des futurs enseignants. Thèse de Doctorat. UFR des Sciences du langage. Université Stendhal -Grenoble 3.*
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue. Paris : CLE International.*
- Vanoye, F. (1990). *Expression, communication. Paris: Armand Colin.*
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde. Paris : CLE International.*
- Westhoff, G.J. (2004). *The art of playing the pinball machine. Characteristics of effective SLA-tasks. Retrieved on april, 2011 from: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/PDF/westhoff.pdf>.*
- <http://webquest.org>

