



HAL
open science

Etude d'un usage de sites Internet par des PLC2 germanistes en formation initiale: Recherche sur les usages des TIC en didactique des langues

Dominique Macaire

► **To cite this version:**

Dominique Macaire. Etude d'un usage de sites Internet par des PLC2 germanistes en formation initiale: Recherche sur les usages des TIC en didactique des langues. 2005. hal-00554910

HAL Id: hal-00554910

<https://hal.science/hal-00554910>

Submitted on 11 Jan 2011

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

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

Etude d'un usage de sites Internet par des PLC2 germanistes en formation initiale

Recherche sur les usages des TIC en didactique des langues

Dominique Montagne-Macaire, MC



RESUME

La recherche porte sur la consultation de sites de villes par des groupes d'étudiants et de jeunes professeurs stagiaires (PLC2) de diverses langues, dont l'allemand pour cette étude empirique réalisée à l'IUFM d'Aquitaine. Elle a été menée en relation avec l'UMR 5191, laboratoire ICAR-ADIS, au sein du groupe *Plurilinguisme et MultiMédias* (PluMMe).

2005



Etude d'un usage de sites Internet par des PLC¹ germanistes en formation initiale

Recherche sur les usages des TIC² en didactique des langues

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	6
	1.1. Information et communication, deux axes pour les TIC	
	1.2. Savoirs et postures professionnelles : développer une « métacompétence »	
	1.3. Positionnement didactique	
	1.4. Question initiale de la recherche	
	1.5. Plan de l'étude	
2	PROBLEMATIQUE GENERALE DE CETTE ETUDE, MENEES A L'IUFM D'AQUITAINE	15
	2.1. Questionnement	
	2.2. TIC et professionnalisation	
	2.3. TIC et innovation pédagogique	
	2.4. Changement et autonomisation des acteurs	

¹ PLC2 : Professeurs de lycées et collèges stagiaires (en 2^{ème} année de formation initiale)

² TIC : Technologies de l'information et de la communication

3 CONTEXTE DE LA RECHERCHE MENE E A L'ENS-LSH DE LYON, UMR 5191 21

- 3.1. Positionnement de la recherche
- 3.2. Orientations de l'équipe de chercheurs
- 3.3. Objectifs d'analyse
- 3.4. Organisation du travail
- 3.5. Etat des travaux au démarrage de la recherche à Bordeaux

4 POSITIONS THEORIQUES ADOPTEES DANS CETTE CONTRIBUTION..... 29

- 4.1. Cadre de l'étude
- 4.2. Approche de la complexité
- 4.3. Le paradigme socioconstructiviste
- 4.4. Le couple enseignement / apprentissage
- 4.5. La notion de « macro-tâche » et celle de « scénario pédagogique »
- 4.6. Accompagnement du changement

5 LE PROTOCOLE DE RECHERCHE ELABORE EN ALLEMAND A L'IUFM D'AQUITAINE : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES ET OUTILS SELECTIONNES 44

- 5.1. Une recherche-action qualitative
- 5.2. Méthodologie des systèmes souples (MSS)
- 5.3. L'objet « sites de villes et scénarios didactiques »
- 5.4. La macro-tâche de formation
- 5.5. Conditions de l'expérimentation
- 5.6. Outils de recueil de données

6 ANALYSE DES RESULTATS 58

6.1. Rappels en contexte

6.1.1. Question initiale de la recherche-action

6.1.2. Objectifs d'analyse généraux de la recherche à l'ENS-LSH

6.1.3. Question de départ

6.2. Connaissance du public cible: l'utilisateur et l'enseignant

6.2.1. Le niveau de langue des sujets en allemand

6.2.2. La maîtrise personnelle des TIC chez les stagiaires

6.2.3. D'une compétence à utiliser les TIC dans l'enseignement des langues à une compétence d'enseignement des langues intégrant les TIC

6.2.4. Les représentations de l'Internet pour l'apprentissage de l'allemand

6.2.5. Trois groupes d'utilisateurs des TIC en situation professionnelle

6.3. Analyse des sites de villes en tant que produits

6.3.1. Etude sémiolinguistique

6.3.2. Les attentes des enseignants vis à vis des sites

6.3.3. La dimension affective dans les modalités de consultation des sites et de choix

6.4. Les TIC et le processus d'enseignement/apprentissage

6.4.1. Quel apprentissage de l'allemand par l'Internet ?

6.4.2. La représentation des difficultés linguistiques des élèves

6.4.3. Le site comme inducteur d'un processus didactique

6.4.3.1. Les sites et les dispositifs proposés

6.4.3.2. Les micro-tâches

6.4.3.3. Les modalités de groupement des élèves

6.4.3.4. L'autonomisation des élèves

7	QUELQUES CONCLUSIONS, PISTES DE REFLEXION ET D’ACTION.....	89
	7.1. Le poids des représentations préalables	
	7.2. Des scénarios collaboratifs transférables	
	7.3. Professionnalisation et formation des enseignants à et par l’outil TIC : gérer l’acquisition d’une métacompétence	
	7.3.1. Orientations pour l’institution	
	7.3.2. Pistes pour la recherche	
8	BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE DE PUBLICATIONS DANS LE DOMAINE	97
9	ANNEXES	101



1 Introduction

Depuis son invention, l'ordinateur³ s'est prodigieusement développé et a intégré le champ de ce que l'on nomme le multimédia, réunissant le pôle informatique, le pôle audiovisuel et le pôle des télécommunications. Un outil multimédia offre des informations textuelles, visuelles (fixes ou animées), sonores et vidéo, avec des liens permettant une exploration en ligne ou non connectée et dans un réseau hypermédia d'informations de natures et de types divers. Cet outil est un produit sur lequel l'utilisateur peut agir par sa navigation. L'outil est ainsi en lien avec le besoin ou le désir de l'utilisateur, laissant une place importante à l'acteur. Ceci a ouvert des perspectives pour un usage scolaire du champ du multimédia, en lien avec les disciplines, et tout particulièrement dans le domaine des langues vivantes, dont l'allemand ici.

Dans notre propos, le terme de TIC désignera les outils de communication et d'accès à l'information qu'offre l'Internet ; nous faisons l'impasse sur le multimédia interactif, qui est habituellement compris dans la définition. Ces outils techniques puissants sont - dans notre contexte - appliqués à l'enseignement et au métier d'élève et / ou d'enseignant. Ils sont donc appréhendés dans une finalité d'aide au processus d'enseignement / apprentissage, c'est-à-dire en tant qu'instruments. Mais cette conception des TIC comme instruments serait incomplète si on ne lui adjoignait celle des TIC comme mode d'organisation de la réalité et de diffusion des savoirs, que l'on retrouve chez Barbot et Camaratti « En réalité, l'expression TIC ne se réfère pas seulement à l'usage des technologies de l'informatique, mais à un véritable paradigme d'organisation sociale des informations. » (Barbot, Camaratti, 1999).

Des TIC, on a attendu des miracles et des merveilles dans les pratiques d'enseignement, or force est de constater que les résultats sont plutôt pauvres. On suivra en cela les apports de Baron et Bruillard (Baron & Bruillard, 1996). Il apparaît que la technique ne modifie

³ En 1938, *Konrad Zuse* invente un ordinateur qui fonctionne grâce à des relais électromécaniques : le Z3. La seconde guerre mondiale fut favorable à son développement. (Eniac: "Electrons Numerical Integrator Calculator") spécialisée dans le calcul de trajectoires de tirs. En 1945, les scientifiques perfectionnent cette machine qui deviendra l'ordinateur moderne. Le premier ordinateur se nommait le "Manchester Mark"

pas radicalement les pratiques et n'améliore en tous cas pas les apprentissages, pas plus que des méthodes plus traditionnelles en tous cas, selon des études canadiennes. On peut dire qu'il n'y a pas « d'effet technique », mais en revanche, des « effets plus généraux liés à la démarche utilisée », en relation avec les théories - explicites ou non - qui sous-tendent les postures d'enseignement. Ce sont alors les situations didactiques proposées et les scénarios pédagogiques qu'il convient d'interroger dans l'optique d'une contribution au changement des pratiques d'enseignement. Baron et Bruillard citent à cet effet le rapport de l'Office of Technology Assessment :

« Il devient de plus en plus clair que la technologie elle-même et par elle-même, ne modifie pas directement l'enseignement ou l'apprentissage. En l'occurrence, l'élément déterminant, c'est la manière dont la technologie est incorporée dans la démarche pédagogique. » (Rapport US Congress, 1995)

Il apparaît dès lors de plus en plus indispensable de réfléchir dès la formation initiale des enseignants de langues à la place dévolue aux TIC en termes d'usages. C'est ce que propose cette étude empirique concernant l'un des usages des technologies de l'information et de la communication dans la formation des jeunes enseignants d'allemand.

1.1. Information et communication : deux axes pour les TIC

Les TIC occupent deux axes, parfois ressentis comme contradictoires, et que décrit Casteignau :

« Incontestablement, les TICE⁴ favorisent la collecte de l'information (le I du sigle), mais aussi l'échange (le C du sigle). Ne présenter que le premier volet du titre, au prétexte qu'il nous est familier, et voilà la déviance potentielle annoncée : le consumérisme d'informations pléthoriques, contradictoires, perverses parfois.

⁴ Pour certains chercheurs, il a été un temps nécessaire d'ajouter au sigle TIC un « E », TICE, c'est à dire les technologies appliquées à l'enseignement. Nous avons retenu TIC, suivant en cela Demaizière.

Mais pour le grand public, pour les médias (et dans ce cas, les enseignants sont au niveau de la réflexion du grand public) la dimension de collecte de l'information est incontestablement formatrice. Il s'agit même pour certains de la finalité de l'introduction des TICE dans l'enseignement. Comme on a fait trop souvent de la bureautique la finalité de l'introduction de l'ordinateur à l'école, à l'époque du plan informatique pour tous. On réagit positivement à ce que l'on connaît. » (Casteignau, 2000).

Se cantonner au second aspect de sa technicité, convaincu que l'éducation, dans une démarche citoyenne, ne peut être fondée que sur la maîtrise spécialisée de la création multimédia et nous voilà confrontés aux compétences manipulatoires à dominer pour utiliser les fonctionnalités d'échanges offertes sur Internet : asynchrones ou synchrones. La voie est ouverte aux hommes ressources, gourous des temps modernes qui ont troqué l'enseignement ésotérique de MS-DOS pour celui, non moins impénétrable, du multimédia communicant. La communication est ramenée à un outil, on oublie que cet outil est vecteur d'échanges. » (Casteignau, 2000).

Ces deux cas de figures s'enrichiront sans nul doute au fil du développement des usages des TIC dans l'enseignement des langues, mais à l'heure à laquelle nous écrivons ces lignes, la question est souvent posée de savoir s'il faut, pour reprendre l'expression de Casteignau, « se connecter à l'Internet » (information) ou « *par* l'Internet » (échanges) (Casteignau, 2000).

Dans le duel entre « information » et « communication », peut se mesurer la distance théorique entre « société de l'information » et « société de l'échange », deux manières de comprendre la communication, selon Wolton (Wolton, 2005). Ces deux approches renvoient bien évidemment à un débat éthique sur l'éducation des citoyens dans les sociétés modernes et le rôle des outils dont ils se dotent pour ces échanges, non seulement linguistiques mais également culturels.

Ce constat étant posé, nous avons fait le choix d'une approche empirique du point de vue de l'information dans le cadre de l'enseignement des langues, dans la mesure où la part laissée à la démarche pédagogique est essentielle.

1.2. Savoirs et postures professionnels : développer une « métacompétence »

Dans le domaine des TIC, la pratique et l'expérience personnelle prennent souvent le pas sur les savoirs théoriques, tant en tant qu'utilisateur privé qu'en tant qu'enseignant. En revanche, les savoirs transmis sont généraux et pour certains décalés, sinon peu adaptés, aux priorités des enseignements en langues. On devrait alors pouvoir identifier des « savoirs minimaux », sous forme de capacités, attitudes et connaissances, pertinents pour élaborer des situations d'enseignement / apprentissage. Ainsi, il est envisageable que des savoirs minimaux concernant les langues / cultures, et spécifiquement l'allemand, puissent être identifiés dans le domaine des TIC et intégrés dans les plans de formation des élèves-professeurs.

Il s'agit dans ce cas de s'accorder sur une démarche didactique potentiellement acquisitionnelle, au cours de laquelle les stagiaires manipulent des phénomènes de langue ou des faits culturels et créent, en partant de besoins exprimés par les élèves au plan linguistique et culturel ainsi que de leurs capacités et motivations propres au plan technique. Rappelons que dans notre conception des TIC, ces derniers sont prioritairement un outil et n'existent en formation d'élèves-professeurs qu'en tant que l'un des moyens existants au service d'objectifs d'apprentissage prioritaires.

Nous faisons l'hypothèse qu'on atteindrait un effet formatif supérieur - à terme - si l'on intégrait les usages des TIC en formation initiale sous la forme de « scénarios de formation », transférables aux situations scolaires vécues en alternance par les stagiaires, parce qu'en appui sur l'expérience des besoins des élèves. Et non en superposant des savoirs dans le domaine des TIC sur des savoirs académiques spécifique à la discipline langues vivantes, ou ici allemand.

De plus, nous pensons qu'une telle démarche intégrative renforcerait la constitution de réseaux semi-virtuels entre les enseignants, pour peu que les stagiaires en formation puissent élaborer en binôme ou en groupe des scénarios didactiques adaptés à leurs classes, les expérimenter puis les discuter ensuite entre eux et avec un formateur dans une démarche de recul critique et formatif. Un enseignant agissant de telle sorte se placerait ainsi dans une attitude de formation tout au long de la vie et de *networking*.

L'une des missions de la formation devrait être de doter les enseignants de postures professionnelles intégrant des savoirs minimaux dans le domaine des TIC, et bien plus, de leur apporter une « métacompétence » associée à leur discipline de référence et aux enjeux de la pédagogie pour tous les professeurs stagiaires. Ainsi, nous pensons que l'usage des TIC dans la formation permet la mise en place et /ou le développement d'une « métacompétence » spécifique touchant aux rôles :

- d'usager des TIC,
- de celui qui effectue une consultation critique de documents authentiques dans la langue cible (de ce fait, chargés de culture) disponibles sur la toile, et ce avec une visée et un filtre didactique établis également sur la base de savoirs et savoir-faire dans le domaine des TIC,
- de concepteur / co-concepteur de tâches langagières et culturelles attachées à la consultation d'Internet.

Cette « métacompétence » est multiréférencée : elle interpelle à la fois et de manière entrelacée :

- la vision des langues et des cultures que chacun porte en lui,
- la conception de l'enseignement / apprentissage des langues et de manière plus générale,
- la compétence sémio-pragmatique liée aux TIC et les représentations que l'on se fait de tâches médiées.

Si notre étude ne permet pas de décrire cette métacompétence, au vu de la modestie de l'expérimentation, et des limites qu'elle s'est imposées, elle contribue sans doute à la clarifier ou du moins à proposer un début de description à l'intention des formateurs des enseignants de langues.

Enfin, nous pensons qu'une telle métacompétence peut contribuer à l'autonomisation des enseignants et par voie de conséquence de leurs élèves. Nous allons analyser un usage des TIC en émergence, celui de visites de sites internet, pour affiner des propositions de formation d'enseignants de langue qui puissent intégrer de tels usages de façon pertinente, efficace et durable.

1.3. Positionnement didactique

Nous avons conçu au cœur de cette recherche empirique un dispositif permettant de suivre un usage d'Internet dans une action de formation de jeunes professeurs d'allemand PLC2 chargés d'une classe d'allemand dans leur établissement dans le cadre de leur stage de pratique accompagnée.

Nous adoptons ici le point de vue de la didacticienne germaniste qui s'intéresse depuis un certain temps aux TIC dans la formation et l'enseignement des langues en milieu institutionnel. Il ne s'agit pas ici de considérer les TIC comme des indispensables de la formation, ce qu'ils sont sans doute, mais d'étudier comment les outils qu'ils représentent peuvent se mettre au service des objectifs que l'on poursuit.

Les intentions didactiques et disciplinaires (linguistiques, culturelles, méthodologiques, métacognitives, etc.) doivent primer sur les préoccupations technicistes. Ceci n'est possible que si l'on tient compte des évolutions de la recherche sur les apprentissages en langues, tout particulièrement sur la conception spiralaire et non linéaire des apprentissages cognitifs, et sur les stratégies que mettent en place les apprenants pour atteindre les objectifs fixés dans le contrat didactique, pour peu qu'ils en aient eu connaissance auparavant.

De plus, en intégrant la dimension sociologique des apprentissages linguistiques et/ou culturels, c'est-à-dire la co-construction des savoirs et le développement de l'autonomisation des apprenants au sein des interactions, on est inévitablement confronté à des questionnements sur la gestion du cours de langue comme au travers des rôles attribués aux acteurs ou de l'éclatement de la notion locale et groupale de « classe » au profit d'interactions diverses et de lieux plus ouverts.

1.4. Question initiale de la recherche

La double question initiale est la suivante: **Comment les enseignants linguistes stagiaires s'approprient-ils les TIC au cours de la formation initiale, pour peu qu'on les confronte à une approche constructiviste intégrative? Les usages proposés influencent-ils les attitudes des PLC2 vis à vis des langues et des cultures et leur rapport au savoir et au geste professionnel?**

Cette double question soulève, entre autres, des interrogations sur les **rôles et les conduites d'action des enseignants de langues** (ici, d'allemand) en termes de **positionnement et de relations**, mais aussi en termes de **guidage des élèves-professeurs et de dispositifs de formation pertinents pour les objectifs retenus**. Pour celui ou celle qui s'inscrit dans le cadre institutionnel de la formation d'enseignants (et de formateurs par voie de conséquence), les enjeux sont réels.

1.5. Plan de l'étude

Nous détaillerons dans cette étude les points suivants :

- la problématique générale de cette étude, menée à l'IUFM d'Aquitaine,
- le contexte de la recherche menée à l'ENS-LSH de Lyon,
- les positions théoriques adoptées dans cette contribution,
- le protocole de recherche élaboré en allemand à l'IUFM d'Aquitaine :
la méthodologie du recueil de données et les outils sélectionnés,
- l'analyse des résultats.

Pour conclure, nous apporterons quelques éléments de réflexion, de recommandations ou et pistes d'action à l'usage des formateurs d'enseignants, des responsables institutionnels et plus largement dans une visée de recherche.



2 Problématique générale de cette étude, menée à l'IUFM d'Aquitaine

2.1. Questionnement

Actuellement, peu d'enseignants de langues utilisent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le cadre de leur enseignement. Or, il est certain qu'il existe de réelles potentialités pour les linguistes, du fait de l'accès immédiat aux éléments culturels authentiques sur la toile et de la possibilité de produire des activités médiées à l'usage des élèves de langues, grâce aux ressources technologiques disponibles.

Les formations aux TIC font l'objet de modules « ajoutés » au cursus des jeunes professeurs stagiaires et sont dispensés par des formateurs spécialistes des TIC. L'institution encourage désormais à de telles formations pour les jeunes enseignants au travers d'une validation, celle du C2i2e.

Ayant un Espace Langues Multimédia à disposition à l'IUFM depuis septembre 2002 et disposant de compétences en TIC par des formations précédentes, il nous a semblé intéressant d'investir cet espace non pas de manière intuitive, mais sensée et pensée à partir de besoins d'enseignement, concrétisés dans des scénarios de formation. De plus, nous avons cherché à combiner nos savoirs et savoir-faire dans le domaine des TIC avec les compétences professionnelles en allemand dont nous disposons, en tant que formatrice en didactique de l'allemand. Nous nous appuyons sur nos travaux précédents en sciences de l'éducation, portant sur les postures d'enseignement et l'observation des pratiques des enseignants.

Nous faisons l'hypothèse que, à condition de définir la métacompétence attendue des enseignants de langues en TIC, grâce à une intégration des compétences mises en œuvre dans le C2i2e dans les dimensions disciplinaires (et ici didactiques) de la formation, on peut espérer que les jeunes enseignants soient à l'aise avec les TIC dès le début de leur carrière, puisqu'ils les ont rencontrés au cours de leur formation initiale sous forme de scénarios formatifs.

Nous avons pour ce faire retenu un dispositif innovant, en forme de « scénario de formation ». Ce que nous appelons ici un « scénario de formation » est un dispositif spécifique à la formation initiale, qui repose sur des liens étroits avec des situations de classe vécues par les jeunes professeurs en alternance. Ce scénario, s'il est proposé aux jeunes, peut en partie être élaboré avec eux, c'est à dire qu'il s'appuie sur leur participation. Ils en sont acteurs. Un scénario met en relation des éléments divers, souvent complexes, parfois antithétiques. Il s'inscrit dans une progression dynamique, avec des passages attendus (pas nécessairement linéaires). Un « scénario de formation » propose en outre une situation transférable à d'autres cas de formation. Il a une trame établie et une visée finale, tout comme un scénario de film.

Si la recherche a entrepris de travailler la notion de « scénario pédagogique » (Bourguignon, les écoles pédagogiques canadiennes par exemple) adapté à l'enseignement institutionnel secondaire, il n'existe à notre connaissance pas de travaux à ce jour sur des scénarios de formation.

Les questions que nous nous posons à des fins de formation et de création de scénarios de formation pertinents sont les suivantes :

- Quels usages des sites font généralement les stagiaires ? Y a-t-il une différence dans le regard porté sur un site quand on passe du statut d'utilisateur à celui de professionnel de l'enseignement?
- Quelle relation existe entre la description du site et son appropriation par les stagiaires (cheminement de lecture, choix d'activité).
- Qu'exploite-t-on de préférence dans un site : la multicanalité, l'hypertextualité ? Les utilisateurs disposent-ils d'une autre entrée que celle spécifiquement TIC ?
- Peut-on mesurer quelques aspects des représentations des jeunes en formation sur les langues, leurs cultures au travers de la navigation sur un site ?

- Quelles relations s'esquissent entre les représentations des stagiaires et l'exploitation didactique qu'ils proposent : d'où est venue l'idée de la tâche ? Quel est le cheminement suivi pour la réaliser? Quelles seront les acquisitions attendues de l'apprenant ?
- Quels types d'activités sont proposés ensuite? Repère-t-on une spécificité des usages des sites pour les langues ? La consultation de sites sur Internet développe-t-elle de nouvelles pistes de travail ? De nouvelles formes de collaboration entre les stagiaires ? De nouveaux types d'activités ?
- Peut-on mesurer des effets d'un « module TIC intégré » sur les stagiaires en formation ? Sur leurs attitudes ? Sur leurs gestes professionnels usuels ?
- Peut-on former à une didactique de l'outil TIC pour le futur enseignant de langues ?

2.2. TIC et professionnalisation

Au cœur de la problématique générale de la réflexion sur le changement et la professionnalisation des enseignants d'allemand, les TIC se présentent comme une possibilité de façonner des pratiques enseignantes. Leur développement, ces dernières années, pour des usages privés, mais également de manière plus prudente pour des usages professionnels, nous amène à quelques interrogations sur les écarts entre les usages décrits et les usages réels des TIC chez les enseignants. Ceci est d'autant plus important que la formation initiale des enseignants de langues peut influencer durablement sur leurs schémas professionnels. L'enjeu est particulièrement sensible chez de jeunes enseignants de langues.

Récemment, les discours institutionnels prônent un usage plus fréquent et régulier des TIC dans l'enseignement scolaire, et proposent une validation par le C2i2e des

compétences acquises. Le modèle étant le plus généralement celui des formateurs dans l'avenir proche des jeunes enseignants, on peut se demander si des dispositifs spécifiques ne peuvent être mis en œuvre afin de voir si les décalages entre les discours d'intention et les pratiques de formation et / ou ultérieures peuvent ou non être réduits.

2.3. TIC et innovation pédagogique

Les dispositifs sur lesquels portent nos recherches sont considérés comme « innovants », dans la mesure où ils se placent en rupture avec le schéma usuel dominant de formation qui sépare les TIC des enseignements didactiques. L'innovation réside dans la visée intégrative de complémentarité. Pour nous, l'innovation se situe pour une large part dans les zones intermédiaires du dispositif sur lesquelles on va agir et s'appuyer.

Nous considérons en outre qu'il y a « dispositif innovant », dès lors que le dispositif proposé engage une autonomisation des acteurs. Un tel dispositif vise à identifier, à influencer ou à modifier, sinon immédiatement du moins à terme, l'attitude et les pratiques enseignantes.

2.4. Changement et autonomisation des acteurs

Trois déplacements sont attendus et mis à l'épreuve de l'expérimentation. Ils servent d'indicateurs de l'autonomisation des acteurs dans l'apprentissage de la langue / culture :

- L'un d'entre eux relève des évolutions *versus* statut figé des relations entre enseignant et enseignés,
- un autre concerne le questionnement plus *versus* moins réflexif de gestes professionnels devenus des habitus,
- le troisième indicateur retenu concerne le maintien *versus* l'éclatement de la notion de « classe », au sens local et groupal.

Si les TIC sont à même de favoriser de tels déplacements, alors on peut dire que l'on développera une plus grande autonomisation des enseignants de langues et par voie de conséquence de leurs élèves, du moins peut-on l'espérer.



3 Contexte de la recherche à l'ENS-LSH, UMR 5191

La recherche amorcée par le groupe PlumMe du laboratoire ICAR-ADIS, UMR 5191 de l'ENS-LSH, est assez vaste. Nous allons la présenter dans un premier temps pour aborder ensuite la spécificité de notre approche, dans le cadre de la recherche menée à l'IUFM d'Aquitaine. On en trouvera le récapitulatif en annexe (Annexe 1).

3.1. Positionnement de la recherche

Lorsqu'on essaie de saisir les phénomènes caractéristiques de la communication sur Internet, il est important d'explicitier sur quelles données empiriques on exerce son analyse. Une pluralité de types de corpus est susceptible de faire l'objet d'analyses différentes et complémentaires portant sur :

- des produits : sites Internet, logiciels, plates-formes, messages échangés sur Internet. (ici, des sites sur la toile) ;
- des traces de processus : mémorisant des parcours, des modes d'exploration, de navigation. (ce qui sera tenté avec le logiciel *Camstudio* à Bordeaux) ;
- des pratiques interactionnelles : enregistrement vidéo d'activités professionnelles ou ordinaires d'utilisateurs d'Internet, observation des pratiques de production, consultation, échange de messages. (enregistrements effectués à Bordeaux) ;
- des contextes d'activités : observation du cadre et de l'écologie des activités au cours desquelles on recourt à Internet parmi d'autres NTIC.

Ces différentes entrées sur le terrain correspondent à différentes définitions des objets d'étude. Une clarification des méthodes et de leurs objets est indispensable pour pouvoir penser leur complémentarité et dialogue.

3.2. Orientations de l'équipe de chercheurs

L'équipe de chercheurs a mis en place des expérimentations dans des universités (université de Lille3, université de Lyon2, centre de Langues, université de Grenoble - Stendhal) et des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM de Paris, IUFM d'Aquitaine). La recherche est plurilingue, comme l'indique le sigle du laboratoire. Elle concerne plusieurs langues : allemand, anglais, espagnol, FLE.

L'expérimentation consiste à confronter de jeunes étudiants / stagiaires linguistes à la consultation de sites Internet pour un usage privé puis professionnel. Les sites retenus ont une dimension culturelle marquée. En allemand et en anglais, nous avons choisi des sites de villes. En espagnol, ont en outre été retenus des sites complémentaires (chanteurs, gastronomie, musées, etc.).

Cette recherche a été menée entre 2002 et 2005. Et de manière plus systématique durant l'année universitaire 2003-2004. L'IUFM d'Aquitaine a rejoint l'équipe de recherche fin 2002. Les résultats seront analysés en 2005 et comparés ensuite entre eux durant l'année universitaire 2005-2006, en fonction des avancées des terrains.

A partir de 2005, le groupe PluMMe s'oriente vers une réponse à un appel d'offre en recherche. Il intégrera les résultats des diverses études dont la notre. Dans les orientations du groupe PluMMe pour l'avenir, on peut lire :

Par rapport aux études réalisées dans le cadre du précédent quadriennal, l'orientation de notre programme de recherche concernant l'analyse et l'usage des supports multimédias en ligne s'effectue dorénavant en parallèle à trois niveaux : l'analyse des sites Internet, celle de la communication médiée par ordinateur (en particulier, mais pas uniquement, dans des situations d'enseignement), celle des usages d'Internet par différents types de public dont des apprenants.

L'analyse des sites Internet

L'analyse descriptive s'oriente vers l'étude de sites institutionnels, à vocation culturelle ou scientifique (Cité des sciences et de l'industrie, Palais de la découverte, Musée d'Orsay). L'objectif est alors d'étudier les effets de complémentarité des différents documents textuels (sur Internet, sur place), ainsi que les représentations nouvelles véhiculées, de la science, du savoir, de l'Institution.

La communication médiée par ordinateur

L'étude des interactions auxquelles cette communication donne lieu s'effectue principalement à partir de corpus d'écrits asynchrones de type forums de discussion ou plate-forme d'enseignement.

L'analyse des usages

Elle concerne différents types de public : étudiants, élèves-professeurs, dans des situations culturelles différentes. Le projet CPER qui s'articule directement sur cette problématique va permettre une diversification des publics étudiés (en ouvrant sur le monde professionnel au sens large).

Au niveau méthodologique, nous cherchons à ouvrir de nouvelles pistes de l'observation/analyse des usages en tirant profit d'une approche pluridisciplinaire (informatique, sciences du langage, Info-Com) inscrite dans un cadre régional. C'est le sens du **projet CPER Analyse des usages d'Internet** qui vient de débiter :

Ce projet intitulé "Développement d'un pôle de compétences méthodologiques pour l'étude des usages d'Internet" s'est mis en place à partir des objectifs suivants :

- Constituer une équipe régionale et pluridisciplinaire de chercheurs intéressés par une problématique de recherche liant de façon indissociable description des outils et analyse des comportements socioculturels des usagers.
- Repenser l'articulation entre des formes symboliques, des supports matériels, des potentialités technologiques, en ne dissociant pas les supports et les usages, les formes d'expression et les contraintes/possibilités techniques.

La clarification des méthodes actuelles et de leurs objets s'effectuera à partir de la mise en commun des approches des chercheurs (séminaires). Seront particulièrement travaillés

les nouveaux objets de recherche (objets : "composites", "en action", "frontières") qui seront ensuite étudiés à partir d'enquêtes de terrain observant la diversité des usages de l'Internet dans des contextes sociaux culturels, tels que :

- les espaces publics et institutionnels (bibliothèques, institutions culturelles, villes, musées, etc.)
- les pratiques professionnelles (travail collaboratif à distance)
- les pratiques ordinaires (usages quotidiens d'Internet dans les foyers, dans les cafés, etc.)
- l'enseignement à distance

Ce projet CPER a débuté en mai 2004, il met en articulation le travail de quatre équipes de recherche :

Lidilem <http://www.u-grenoble3.fr/stendhal/recherche/centres/lidilem.html>

Icar <http://icar.univ-lyon2.fr> (principalement les équipes 1 et 2)

Erté e-praxis/LIRIS Fre CNRs, Lyon 1

C2So (<http://www.ens-lsh.fr/labo/c2so/>)

(Texte : PluMMe, 2005)

3.3. Objectifs d'analyse

Les objectifs d'analyse sont les suivants :

- Mettre en relation les descriptions des sites avec leur appropriation par les stagiaires : comment se fait leur cheminement de lecture, quels choix font-ils ? Qu'exploitent-ils de préférence dans les sites (multicanalité ? hypertextualité ?).
- Mettre en relation les représentations avec l'exploitation didactique qu'ils proposent : d'où leur est venu l'idée de la tâche qu'ils imaginent pour leurs élèves ? Quel cheminement ont-ils suivi pour l'effectuer ? Quelles sont les acquisitions attendues des apprenants ?

3.4. Organisation du travail de recherche

La recherche-action est menée sur les bases d'une approche qualitative. Chaque équipe a organisé son expérimentation de manière autonome. Dans certains cas, la dimension interculturelle sera plus marquée (espagnol). Dans d'autres cas, ce sont les aspects descriptifs de lecture sémiotique de sites qui ont été privilégiés (ENS-LSH). Dans d'autres cas enfin, la dimension formative et didactique a été interrogée. C'est le cas des IUFM. Quoi qu'il en soit, chaque site a travaillé en fonction des spécificités des membres de l'équipe ICAR-ADIS inscrit dans le groupe PluMMe.

3.5. Etat des travaux au démarrage de la recherche à Bordeaux

En 2003, le groupe PluMMe fait le compte-rendu suivant, après la réunion de lancement de la recherche :

Les enquêtes sont en cours, suivant des publics et des modalités différentes mais souvent proches, portant sur des sites (principalement de villes, mais pas seulement) dans différentes langues. Il est souvent proposé aux étudiants de classer ces sites (à la suite d'une réflexion sur les critères de classement) et ensuite d'en proposer une exploitation didactique.

Veronica Pugibet : sites en espagnol et public d'IUFM

Bernard Viselthier / Dominique Macaire : sites en allemand et public d'IUFM (PLC2) à Paris et Bordeaux

<http://www.goettingen.de>

<http://www.trier.de>

<http://www.berlin.de>

<http://www.muenchen.de>

Marie-José Barbot, accompagnée par Bernard Viselthier : étudiants de maîtrise FLE à Lille
3

Elena Tea : sites italiens et public étudiants, Grenoble 3

Dominique Macaire : s'ajoutera comme public des enseignants professeurs des écoles (PE2), enquête préparatoire IUFM Bordeaux

Nicolas Guichon : étudiants DESS Lyon 2, maîtrisant les TIC

Nathalie Gettliffe-Grant : étudiants deuxième année DEUG anglais, sites anglophones

On conclut de la discussion d'étudier la page d'accueil de ces sites de ville. Christine, Anthippi et Marie-Anne se répartiront ces pages et chercheront à dégager des éléments de description sémio-linguistique, préalables à l'étude des usages.

Depuis notre rencontre, et à la suite de la recherche de la meilleure formule pour le partage des données concernant notre projet, il apparaît que le plus simple serait que tout le monde puisse bénéficier du "bureau virtuel" offert cette année à tous les usagers de l'Université de Lyon2 avant d'être généralisé à tous les établissements universitaires de la région Rhône-Alpes à la prochaine rentrée. Il s'agit d'un outil qui combine à la fois une grande diversité d'emploi possible et une simplicité d'usage remarquable, c'est donc déjà quelque chose de très important. L'utilisation de ce bureau est autorisée à tout membre d'une équipe appartenant à Lyon2, ce qui est notre cas. La seule chose à faire, c'est de s'inscrire préalablement pour obtenir une adresse mél Lyon 2. Le formulaire à remplir se trouve à l'adresse suivante : http://cri.univ-lyon2.fr/reseau/demande_d_acces.html

(Extrait du compte-rendu du 05.12.2003)

A l'heure où nous rédigeons cette analyse, les diverses équipes n'ont pas encore confronté leurs résultats. Nous proposons de suivre l'étude de la recherche menée avec les stagiaires de l'IUFM d'Aquitaine et des hypothèses de recherche qui l'ont animée. La recherche porte sur le volet « analyse des usages » de la recherche d'ensemble présentée ci-dessus.



4 Positions théoriques adoptées dans cette contribution

Le choix de la recherche à l'IUFM d'Aquitaine s'est naturellement porté sur la question de la professionnalisation des jeunes enseignants de langues et de ses liens avec les TIC.

4.1. Cadre de l'étude

Devant la grande variété de possibilités d'usages qu'offrent les TIC pour les langues dans l'institution scolaire, nous nous sommes volontairement restreinte, tout comme l'équipe PluMMe au demeurant, à considérer comme objet de notre étude un scénario de formation intégrant un unique usage, la consultation de sites sur la toile.

La délimitation proposée tient compte du fait que cet usage précis est le plus souvent « connu » - sinon pratiqué - des stagiaires en formation et qu'il s'offre dans la plupart des établissements scolaires comme un usage potentiel, aisément adaptable aux situations de travail avec des élèves. Ainsi la recherche repose volontairement sur un écart d'usage moindre.

Cette délimitation est également fonction des compétences dans le groupe plurilingue et pluridisciplinaire des chercheurs du laboratoire ICAR-ADIS au sein du groupe PluMMe. Dans l'analyse des sites, se trouve une analyse sémiotique, une analyse du fonctionnement intrinsèque des sites et une analyse des potentialités didactiques offertes que couvrent certains chercheurs de l'ENS-LSH de Lyon. D'autres chercheurs sont davantage spécialisés dans l'analyse des usages. C'est ce registre qui nous intéresse ici, en relation étroite avec des questions de formation initiale.

Il a ainsi semblé opportun de limiter ici le cadre de la recherche pour tenter d'analyser l'usage en cause et de mesurer les effets de tels dispositifs de formation. Cela ne signifie nullement que d'autres usages des TIC n'auraient pas d'intérêt pour la recherche.

4.2. Approche de la complexité

Pour les chercheurs du domaine, tant en sciences de l'éducation, en sciences de l'information et de la communication, en sciences du langage qu'en didactique des langues, il existe un cadre de référence scientifique, en appui des études menées. Dans la contribution présente, la pensée complexe d'Edgar Morin est notre référence. Morin écrit:

« La pensée complexe sait qu'il existe deux sortes d'ignorances : celle de l'homme qui ne sait pas mais veut apprendre, et l'ignorance (plus dangereuse) de celui qui croit que la connaissance est un procédé linéaire, cumulatif, qui avance en faisant la lumière là où auparavant régnait l'obscurité, ignorant que l'effet de toute lumière est aussi de produire des ombres. [...] il faut apprendre à cheminer dans l'obscurité et l'incertitude. » (Morin, 1990)

Pour réaliser cette étude, nous nous sommes appuyée sur deux paradigmes qui font sens pour nous. D'une part le paradigme systémique, d'autre part celui de constructivisme.

- Le premier, le paradigme systémique, renvoie à l'étude des systèmes, et donc de l'institution scolaire ou des dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en œuvre, tels ceux portant sur l'utilisation des TIC, ce que nous nommons des « scénarios de formation », transférables à des scénarios didactiques.
- Le second, le paradigme constructiviste, convoque des notions comme celle de socialisation de l'apprenant, de co-construction, celles de produit, processus et processeurs, mais également de psychologie de l'apprentissage. Nous avons qualifié l'apprentissage des langues d'auto-socio-construction (Macaire, 1999), au sein de laquelle la dimension individuelle de la construction d'une biographie propre des langues est reliée à celle d'identité et la dimension collective des apprentissages reliée à celle de citoyenneté.

Nous avons ainsi tenté de mettre en relation deux paradigmes, le premier portant sur la dimension de la logique de l'organisation du système considéré (la formation initiale des enseignants de langues intégrant les TIC) et le second portant sur la construction des

dispositifs et des identités citoyennes par les langues et les TIC. Les interactions et oppositions parfois sensibles entre ces deux paradigmes sont au cœur de notre propos. Le fil directeur sous-jacent de ces propos est la dimension affectée au changement en matière éducative. Notre réflexion sur l'innovation, qui porte la plupart de nos travaux (i.e. Macaire, 2001) repose sur l'approche de la complexité : Quelle stabilité du système accepte-on comme valable ? Quelle déstabilisation peut-on envisager et analyser ? Innovation et changement sont-ils compatibles ? Quelle organisation en tension pour la société apprenante ?

Nous optons ici pour une approche systémique, en relation à la définition du système que propose de Rosnay :

« Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisée en fonction d'un but. » (De Rosnay, 1975).

La systémique, telle que décrite par Donnadieu, Durand, Neel, Nunez et Saint-Paul,

« est une discipline qui regroupe les démarches théoriques, pratiques et méthodologiques relatives à l'étude de ce qui est reconnu comme trop complexe pour pouvoir être abordé de façon réductionniste, et qui pose des problèmes de frontières, de relations internes et externes, de structures, de lois ou de propriétés émergentes caractérisant le système comme tel, ou des problèmes de mode d'observation, de représentation, de modélisation ou de simulation d'une totalité complexe ». La systémique « combine en permanence connaissance et action, elle se présente comme l'alliance indissoluble d'un savoir et d'une pratique » (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez et Saint-Paul, 2003).

Quatre concepts clés contribuent à la définition de l'analyse systémique : la complexité, la globalité ; l'interaction, le système. A ce titre, la systémique est un savoir, mais elle est également une pratique qui engage une démarche, des outils et un apprentissage. Nous observerons les sites de villes comme des produits diffusant du savoir et comme

inducteurs de processus qui nous livrent des informations sur les démarches d'enseignement/ apprentissage des stagiaires de la formation initiale. La recherche empirique à laquelle nous nous livrons a pour objet de mettre au jour certaines démarches et les référents sous-jacents.

Ayant affaire à des êtres humains, nos élèves-professeurs de l'IUFM, d'Aquitaine, nous pensons que les formations les concernant sont des systèmes ouverts et non fermés, nous appuyant ici sur la théorie de Morin :

« Le système ouvert est à l'origine une notion thermodynamique, dont le caractère premier était de permettre de circonscrire, de façon négative, le champ d'application du deuxième principe, qui nécessite la notion de système clos, c'est-à-dire ne disposant pas de source énergétique/ matérielle extérieure à lui-même Un système clos, comme une pierre, une table, est en état d'équilibre, c'est-à-dire que les échanges en matière/ énergie avec l'extérieur sont nuls. Par contre, la constance de la flamme d'une bougie, la constance du milieu intérieur d'une cellule ou d'un organisme ne sont nullement liés à un tel équilibre ; il y a au contraire déséquilibre dans le flux énergétique qui les alimente, et, sans ce flux, il y aurait dérèglement organisationnel entraînant rapidement dépérissement. » (Morin 1990)

De Rosnay commente la divergence entre pensée logique et pensée systémique de la manière suivante en ce qui concerne l'écologie citoyenne :

« La vision analytique issue de la méthode cartésienne conduit à une conception restreinte du pouvoir et de son partage. La vision systémique s'ouvre au contraire à un pouvoir réparti dans des réseaux interdépendants de compétences. » (De Rosnay, 1994) L'approche systémique n'est pas une panacée, elle complète pour nous une approche analytique classique, chère aux chercheurs français cartésiens.

Nous considérons cette définition comme également valable en sciences humaines et pour la présente recherche en didactique de l'allemand.

On a toujours peur du désordre en recherche. Pour nous, le désordre est un pari, un enjeu, non un trouble. Morin, « reprenant l'idée selon laquelle la complexité et non la simplicité est « l'essence du monde », écrit :

« Je dirais d'abord que la complexité pour moi c'est le défi, ce n'est pas la réponse. Je suis à la recherche d'une possibilité de penser à travers la complication (c'est-à-dire les interrétroactions innombrables), à travers les incertitudes et à travers les contradictions. La simplification est nécessaire, mais elle doit être relativisée. » (Morin, 2003)

Dans l'approche théorique que nous retenons pour cette recherche, l'approche systémique, nous nous appuyons sur les propos de De Rosnay :

« Il s'agit de mettre en œuvre une approche globale, multidimensionnelle et interactive. Globale, parce (qu'elle) traite de la complexité telle qu'on la perçoit dans la vie courante, multidimensionnelle, car elle s'adresse à plusieurs dimensions de l'esprit humain (logique, affective, ludique) et interactive car elle utilise des moyens techniques adaptés à l'accès personnalisé aux connaissances. » (De Rosnay, 1994)

La vie n'est pas équilibre ou déséquilibre. Nous ne nous mouvons pas dans un système binaire. L'organisation-réorganisation du vivant (et des systèmes dans le cadre de l'éducation institutionnelle) provient des interactions reçues, des initiatives prises, comme d'une approche réflexive du métier, des environnements. Tout comme l'univers n'est pas fermé, l'humain est ouvert. Ainsi, la présente recherche sur la formation des enseignants ne vise pas la stabilité, mais plutôt ce que Morin nomme « un déséquilibre compensé, une dynamique stabilisée » (Morin, 1990)

Morin précise en effet qu'il devient « méthodologiquement difficile d'étudier les systèmes ouverts comme des entités radicalement isolables. Théoriquement et empiriquement, le concept de système ouvert ouvre la porte à une théorie de l'évolution, qui ne peut provenir que des interactions entre système et éco-système, et, qui, dans ses bonds organisationnels les plus remarquables, peut être conçu comme le dépassement du système en un méta-système. La porte dès lors ouverte vers la théorie des systèmes auto-éco-organiseurs, ouverts eux-mêmes bien sûr (car loin d'échapper à l'ouverture, l'évolution vers la complexité l'accroît), c'est-à-dire des systèmes vivants. » (Morin, 1990)

Dans le cadre professionnel, ce sont les régulations qui aménagent et donnent sens au tout. Or, dans le geste professionnel d'un enseignant, ces régulations ne sont pas données une fois pour toutes, elles sont le fait de nombreuses interventions, réactions et actions ponctuelles et répétées ou modifiées. Elles relèvent des interactions entre les acteurs de la formation, formateurs, stagiaires, etc. elles sont également fonction de 'environnement (stable ou non) et des outils mis en œuvre. Tout cela engage la responsabilité des acteurs et garantit l'équilibre général.

Ainsi, le tétragramme incompressible que Morin développe en revenant sur le premier volume de *La Méthode*, « ordre/ désordre/ interaction/ organisation » (Morin, 1990), correspond-il au modèle de recherche que nous poursuivons. « L'on ne peut ramener l'explication d'un phénomène ni à un principe d'ordre pur, ni à un principe de désordre pur, ni à un principe d'organisation ultime. Il faut mêler et combiner ces principes-là. » (Morin, 2003)

4.3. Approche socio-constructiviste

Le paradigme systémique est étayé par celui du socio-constructivisme. On s'appuiera ici sur les recherches de Jonnaert et Vander Borgh (Jonnaert et Vander Borgh, 1997)

portant sur la socio-construction des savoirs qui concerne les systèmes et les rôles des acteurs, cadre dans lequel nous le retenons ici, et également les processus acquisitionnels,

En effet, « à l'idée d'une transmission des savoirs, vient s'opposer celle d'une construction des savoirs par les élèves. L'un des mots à la mode dans les sciences de l'éducation n'est-il pas précisément celui de *constructivisme* que la terminologie espagnole oppose au *conductivisme* précédent ? L'idée est que l'apprentissage peut s'opérer par les voies d'une conduction transmissive, puisqu'il nécessite une construction (ou plutôt une reconstruction) personnelle par chaque sujet. Cela suppose un modèle de communication plus complexe, où tout récepteur est également émetteur, ce que nous enseigne aussi la linguistique actuelle. » (Astolfi, 2002)

Cette construction est un tout, engageant la personne dans ses représentations et conceptions préalables, ses processus acquisitionnels et ses stratégies personnelles, mais également le groupe d'apprenants (entrée sociale et plurielle) au sein duquel se meut la personne apprenante (on aboutit là à la « société apprenante » au sens large, selon les termes de Cros) et les moyens mis en œuvre. Sallabery (Sallabery, 1996) parle de produits, processeurs et processus qu'il est essentiel de distinguer en formation d'enseignants.

4.4. Le couple enseignement-apprentissage

Selon la méthodologie de Schwab (Schwab, 1973), quatre indicateurs influencent le changement en matière de pratiques d'enseignement. Chacune des quatre constituantes (enseignant, contenu, apprenant et contexte) est élaborée selon un continuum qui est pertinent pour traiter du rôle et des effets de la technologie en réseau dans la salle de classe selon les propos de Laferrière, Bracewell, Breuleux (Laferrière, Bracewell, Breuleux, 2001) :

a) L'enseignant (continuum : de la transmission à la facilitation). La « personne » qui enseigne peut être un enseignant ou une enseignante qui donne un cours dans une classe avec l'aide d'un projecteur, structurant le travail d'équipe afin de rendre les projets de groupe plus efficaces, ou coordonner les rotations entre l'usage de l'ordinateur et les centres d'apprentissage lors des rencontres individuelles avec les étudiants. L'« enseignant » peut aussi être sur le réseau et surveiller les travaux des étudiants ou écrire dans un espace d'apprentissage en collaboration tel que le Knowledge Forum, ou un expert en réseau qui peut aider un élève à écrire, comme dans le cas du *Writers in Electronic Residence Program* (Programme d'écrivains en résidence électronique) (WIER, voir Wideman et Owston, 1997). Le continuum souligne le rôle de l'enseignant : à une extrémité, l'enseignant cherche surtout à fournir de l'information à l'apprenant; à l'autre extrémité, il cherche surtout à faciliter les activités de l'apprenant qui mènent à l'apprentissage. Dans chacun des cas, il est important de considérer la quantité et la nature des activités contribuant au développement professionnel ainsi que le degré d'expérience que possède l'enseignant face aux nouvelles technologies.

b) Le contenu (continuum : de « préorganisé » ou « fixé » à « construit »). Le « quelque chose » que l'on enseigne peut se situer à une extrémité du spectre, être un fait ou un ensemble de connaissances qui existe déjà, être un thème ou un projet sur lequel l'apprenant travaille activement; à l'autre extrémité, on retrouve l'acquisition des connaissances scientifiques dans une école pour la pensée (Schools for Thought) où les élèves de quatrième année entreprennent une étude approfondie de la blatte siffleuse géante de Madagascar et viennent progressivement à en étudier l'adaptation, l'évolution, etc. (Caswell et Lamon, 1998).

c) L'apprenant (continuum : d'un accès limité aux ressources en réseau à un accès libre aux ressources en réseau). Aux fins d'une mise à jour de la présente étude, l'apprenant est sans contredit le centre d'attention en ce qui a trait à son degré d'accessibilité aux ressources en réseau dans la classe ou dans l'école. Aussi, cette composante comprend autant la technologie qui est à la disposition de l'apprenant que la

compétence de l'apprenant à l'utiliser. À une extrémité, les apprenants sont dans une classe d'une école élémentaire et se servent d'un ordinateur une fois par semaine pour apprendre à se servir d'un clavier et, plus tard, visiter quelques sites dans le cadre d'une « sortie électronique » — par contre, le degré d'accessibilité est supérieur qu'en 1998 (voir l'étude du SITES- Module 1, Pelgrum & Anderson, 1999); à l'autre extrémité, les apprenants sont dans une classe PROTIC (Programme axé sur les technologies de l'information et de la communication) où chaque apprenant du premier cycle du niveau secondaire dispose d'un ordinateur portable relié à un serveur qui fournit un accès intranet et Internet. La signification de cette question sera abordée plus bas lorsque nous intégrerons les combinaisons possibles des dimensions des composantes.

d) Le contexte de l'utilisation des ressources en réseau (continuum : d'une aide externe limitée de l'utilisation du réseau à une aide soutenue de l'utilisation du réseau). Comme dans le cas de la composante de l'apprenant, le contexte est étudié de façon très ciblée aux fins d'une mise à jour de la présente recherche. Ce qui nous intéresse ici est la mesure dans laquelle la situation de l'utilisation des ressources en réseau suppose un maître d'œuvre (ou des maîtres d'œuvre) capable de mobiliser des ressources, de réunir les principaux intervenants (enseignants, administrateurs, parents) qui peuvent appuyer les activités en classe et agir comme personne-ressource auprès de l'enseignant à l'extérieur de la classe. Nous nous intéressons également aux politiques et aux pratiques administratives. Nous incluons ici des programmes de soutien auxquels peuvent participer les élèves, comme le programme de gestion des technologies de l'information (Wolfson & Willinsky, 1998; Renaud, 2000), ou encore des collègues qui travaillent dans des écoles différentes (communautés d'apprentissage en réseau).

4.5. La notion de « macro-tâche » et celle de « scénario pédagogique »

Nous nous référons ici à l'apprentissage par la tâche, amorcé dans les travaux de Nunan (Nunan, 1991) sous le terme de « approche centrée sur la tâche », qui considère que la

tâche (*Task design*) renvoie à six paramètres interdépendants pour l'apprentissage des langues:

- les objectifs de la tâche (*goals*),
- les données de départ (*input data*),
- les activités proposées à l'apprenant dans le contrat didactique (*activities*),
- les rôles de l'enseignant et ceux des apprenants,
- le dispositif global (*settings*).

Par la suite, les travaux de Furstenberg (Furstenberg, 1997) précisent la tâche dans un contexte multimédia. Furstenberg, elle, attire l'attention sur le « double rôle de la tâche : faciliter l'exploration et permettre la construction d'un sens par l'utilisateur, et en même temps évaluer ce qu'il en a compris et retiré. » (Furstenberg, 1997). L'auteure contribue ainsi à notre avis à questionner au plan didactique la spécificité des TIC sur deux points essentiels pour l'enseignant :

- les aides à apporter à la navigation et à la mise en sens de la multicanalité des sites,
- la validation d'un apprentissage réel.

Etant donné la spécificité des données de départ, la tâche ne peut fonctionner sans une connaissance des éléments constitutifs de ces données, complexes par nature. Et sans un renvoi non encore affiché ici à une approche systémique.

Mangenot, quant à lui, s'intéresse à la notion de liens qui peuvent exister entre les données et les activités, entrant de plein pied dans le paradigme de la systémique.

Pour l'auteur :

« L'hypothèse étant qu'une tâche linguistiquement réellement profitable est celle qui part de données complexes et authentiques (notamment sur les plans linguistiques et

civilisationnels), qui propose des activités riches (liens données/activités pertinents, situations-problème, appel à la créativité), et qui prévoit des interactions variées (notamment - mais pas exclusivement - évaluatrices) pendant et après l'exécution de la tâche. » (Mangenot, 2000)

Ce dernier propos soutient le choix des sites de villes allemandes, dans lesquels *l'input* est important et les données non triées pour le lecteur non germanophone, ce qui nécessite, comme le soulignait précédemment Furstenberg, des aides en situation, et nous dirons ici une macro-tâche constituée de plusieurs micro-tâches.

La notion de tâche se développe assez récemment de manière large et non plus seulement en lien avec les TIC dans les incitations européennes affichant la démarche actionnelle, comme par exemple dans le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes (CECR, 2000)⁵. C'est à Ellis (Ellis, 2003) que nous en devons la définition de référence. Pour lui, la tâche est revêtue de certaines qualités :

- Elle construit un cadre stratégique pour l'action et l'apprentissage cognitif. De ce fait, elle donne du sens à l'action de l'élève apprenant.
- Elle est axée sur la vie sociale et les besoins d'acteurs sociaux que sont les élèves. L'usage de la langue est celui d'un besoin tel qu'il s'exprime dans la situation proposée. Ainsi une tâche met en œuvre des capacités langagières diverses, souvent associées et ne les isole pas à des fins didactiques.

Toute tâche est processus et propose un produit (un *output*) défini et évaluable.

4.6. Accompagnement du changement

⁵ Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes, publié par le Conseil de l'Europe, disponible en ligne sur le site du Conseil www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf (consulté le 02.4.05).

La problématique du changement convoque les sciences de l'éducation, la sociologie des organisations, les sciences du langage etc. Elle s'appuie sur le croisement de plusieurs champs de recherche.

Le cadre de cette recherche s'inscrit dans une réflexion portant sur les conceptions, habitus et gestes professionnels, non pas les personnes le changement dans les postures d'enseignement,. Si les TIC entraînent un bouleversement des dispositifs d'enseignement, c'est en particulier au niveau des postures respectives d'apprenants et d'enseignant, c'est à dire des comportements et des références aux savoirs à apprendre/enseigner que se vit le changement.

Au delà des aspects techniques qui pourraient sembler primer, les choix que nous avons faits portent avant tout sur les dispositifs de formation : comment contribuer au développement de l'autonomisation chez les jeunes professeurs de langues à l'aide des TIC ? Notre recherche soulève la question du pilotage du changement, donc celle du guidage.

Notre intérêt se dirige par voie de conséquence vers les rôles de l'enseignant et le guidage dans l'autonomisation de ses élèves. Ces rôles sont de toute évidence interrogés, parfois modifiés, dès lors que l'on recourt aux TIC.

La notion de changement est sous-jacente à notre étude. « Le changement est une opération de transformation d'un système pour s'adapter aux variations de son environnement. Le changement peut concerner les objectifs, les processus, les structures. » (Bériot, 1992)

La présente recherche s'appuie sur trois indicateurs favorisant potentiellement un changement d'attitudes et de postures d'enseignement et impliquant les dispositifs :

- le niveau personnel (ou intra-personnel), celui de l'enseignant dans ses représentations propres et ses postures professionnelles, puisque ses motivations profondes influent sur sa posture d'enseignement et par conséquent sur les dispositifs qu'il met en place (cf. le tableau p. 43, in : Narcy-Combes, 2000) ;
- le niveau inter-personnel, celui de ses relations aux élèves et des degrés de variation dans le guidage, et par voie de conséquence la réflexion sur la notion d'accompagnement dans les apprentissages en langues par le biais des TIC ;
- le niveau organisationnel, celui des scénarios et dispositifs dans les établissements de formation. Ce niveau ne confère qu'une faible marge de manœuvre à l'enseignant. En revanche, la connaissance des enjeux de tel ou tel dispositif et son intégration dans une cohérence d'ensemble sont des éléments plus ou moins favorables au sens que les apprenants placent en lui. En formation de formateurs et d'enseignants, ce niveau des dispositifs est lourd de conséquences sur les pratiques futures.

Les trois indicateurs potentiellement contributifs d'un changement ne le sont toutefois qu'à condition d'une mise en relation entre eux. Si l'un d'eux est affecté, les deux autres sont concernés. Il y a non seulement mise en relation mais interdépendance.

C'est par un schème intégré et multiréférencié, telle que le propose l'approche de la complexité, que peut se mettre en œuvre le changement. Ce sont les liens et zones de rupture qui constituent les interactions dynamiques.

Nous restons prudente quand à la notion de changement. Il peut être un simple déclencheur et n'entraîne pas nécessairement une modification ou une transformation des acteurs ou du système. Divers niveaux de changement sont possibles. Mais il doit contribuer à une déstabilisation/ restabilisation du système auquel il est confronté pour

aboutir à une nouvelle stabilité relative. C'est lorsqu'il s'inscrit dans la durabilité que le changement devient construction. S'inscrire dans la durée ne signifie nullement que le changement doive être pérenne. Ce qui reste c'est le mouvement. Car chacun, individu apprenant ou non, tout comme les systèmes, cherche à préserver l'existant et à se transformer. L'organisation (stabilité) et le changement (innovation) sont à l'œuvre. Il n'y a pas de changement qui n'intègre le mouvement, les tensions, les passages. Mais pas non plus de passages sans liens ou transitions. C'est dans les ponts et passages que se noue la complexité.

L'enjeu pour notre recherche descriptive est d'abord formatif, avons-nous posé. C'est à dire qu'il concerne l'action des formateurs, les dispositifs de formation, l'analyse des apprentissages de futurs professionnels des langues en contexte scolaire.

Mais il peut également s'intégrer dans une réflexion à l'intention de décideurs institutionnels, face à la professionnalisation des jeunes enseignants de langues : Le changement est-il possible en matière de formation en didactique des langues ? A quelles conditions peut-on dupliquer une opération engagée pour gagner en autonomisation des acteurs de la formation, les enseignants-stagiaires ? Et que signifie alors « intégrer » les TIC aux disciplines linguistiques ?

Ainsi, notre propos s'inscrit-il dans une réflexion proche des théories de l'action pour les enjeux qu'il se propose d'étudier.



4 Protocole de recherche en allemand à l'IUFM d'Aquitaine

5.1. Une recherche-action qualitative

Notre recherche-action présente un caractère qualitatif. Il s'agit d'une étude empirique, portant sur un public en nombre restreint et, de ce fait, non généralisable. Elle a pour dimension un cadre ethnographique et didactique. Elle ne vise nullement à l'exhaustivité des résultats pas plus qu'elle n'offre de possibilité de modélisation. Elle propose de comparer gestes professionnels et discours.

La recherche-action se caractérise dans notre cas par une volonté d'analyse (intention descriptive) et par une volonté d'action (intention pragmatique). L'intervention sur des actions effectives et non simulées, dans le cadre de la recherche-action dépend de la posture du chercheur (plus ou moins impliqué) et des enjeux et finalités dont elle se dote. Dans le cas précis, les enjeux sont davantage pragmatiques (construire des dispositifs de formation d'enseignants d'allemand intégrant de façon pertinente les TIC) que politiques.

Le recueil des conceptions préalables, l'observation directe de gestes professionnels, la conduite d'entretiens et des temps de pratique réflexive collective sont contributifs de l'analyse.

5.2. Méthode des systèmes souples (MSS)

Nous avons suivi d'assez près, en l'adaptant toutefois, la méthodologie de Checkland (Checkland, 1981) largement suivie en recherche-action, dans les sciences de l'éducation en particulier et issue des recherches sur l'entreprise. Checkland s'appuie sur la méthodologie des systèmes souples (MSS).

Deux postulats de départ sont nécessaires :

- Tout d'abord, l'analyse ne se fait pas seulement sur le dispositif engagé mais sur les éléments contextuels de l'environnement dans lequel se trouve le système. Ainsi les questionnaires de départ et l'analyse tiendront compte de ces relations avec l'environnement. Cette méthodologie oriente le choix des outils de recueil de données et favorise par exemple le retour d'informations sous forme de réunions de groupes (voir Annexes) conçues comme des échanges formatifs (questionnements respectifs des participants, rôle plus ouvert du chercheur, etc.) et non comme une transmission d'informations de type *top down*.
- Ensuite, la méthodologie des systèmes souples réside dans le postulat que les objectifs sont souvent peu clairs. Cela signifie que même si le discours officiel des textes sur la formation et les TIC est clair, les objectifs des plans de formation les poussent à s'adapter, à faire des compromis et à s'ajuster. Ce sont ces attentes contradictoires, voire hétérogènes, qui rendent nécessaires les ajustements.

Selon les termes de Perrenoud, « décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence : c'est une façon de caractériser l'expertise des enseignants, qui font un des trois métiers que Freud disait impossibles, parce que l'apprenant résiste au savoir et à la prise en charge. » (Perrenoud, 1996). Incertitude et urgence nécessitent une préparation professionnelle aux ajustements ci-dessus évoqués ; Dans un système ouvert, ces ajustements sont encore plus nécessaires car ils convoquent tous les acteurs et pas seulement le guidage didactique en amont.

Ainsi, la méthodologie de Checkland convient à notre propos. Elle se présente en sept phases successives et influençant chacune la suivante ou nécessitant des temps de retour, de pause structurante pour interroger des phases préalables :

Phases 1 et 2 : la situation problématique

Phase 3 : les (racines) des systèmes impliqués dans la situation (ce que le système est)

Phase 4 : la conception et le test des modèles conceptuels

Phase 5 : la comparaison du modèle issu de la phase 4 avec la situation problème décrite précédemment

Phase 6 : la conception du changement (souhaitable et réalisable)

Phase 7 : La mise en œuvre, mise en acte, des propositions ou solutions

Ce qui précède peut se lire sous la forme du schéma suivant, que l'on pourrait imaginer comme une boucle spiralaire, non ici représentée :

(voir page suivante)

Méthodologie des systèmes souples selon Checkland

1 La situation-problème ressentie	7 Mise en œuvre du changement : action
2 La situation-problème décrite et exprimée	6 Conception du changement : attentes 5 Comparaison entre 2 et 4

Mode de l'action

Pensée systémique

3 Les énoncés de base des systèmes impliqués dans la situation	4 La conception des tests et des modèles conceptuels
--	---

(adaptation du schéma de Checkland, 1981, page 163)

5.3. L'objet « sites de villes et scénarios didactiques »

Les deux grandes orientations des TIC en allemand dans l'enseignement secondaire - à ce jour - portent sur la recherche d'informations et sur les échanges. Notre recherche a privilégié la réflexion sur la quête d'information à des fins de production de scénarios didactiques. Il ne s'agit nullement d'une préférence affichée, mais d'un objectif de recherche qui n'exclue pas d'autres entrées.

Nous pouvons à ce titre signaler que nous menons en parallèle une autre recherche sur la pédagogie des échanges médiés, au travers du co-pilotage avec Ulrich Dausendschön-Gay, de l'université de Bielefeld en RFA du projet de rencontres de classes par Internet (virtuelles) dans le premier degré préparatoires à une rencontre réelle, nommé Tele-Tandem®⁶. Tele-Tandem® est placé sous l'égide de l'OFAJ/DFJW. Ce projet a été primé fin 2003 en Allemagne. Il a reçu le Label Européen des Langues.

Nous avons retenu pour cette étude des sites de villes allemandes, facilement consultables par les stagiaires et toutes supposées connues de notre cohorte. Ces sites présentent plusieurs centres d'intérêt pour nous:

- ils s'adressent à des usagers non spécialistes, citoyens, touristes, allemands ou étrangers. Ils visent un usage pragmatique, celui de la recherche d'information. Ce sont des sites grand public et non des sites dédiés, selon la distinction de Lancien (Lancien, 2000). Le scénario pédagogique dépend de ce fait entièrement des enseignants, ce qui nous intéresse dans cette contribution.
- Ces sites sont stables, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas amenés à disparaître. Ils sont donc utiles pour les enseignants qui doivent acquérir une habitude et une méthodologie de la consultation de sites institutionnels germanophones.

⁶ Tele-Tandem® est une marque déposée de l'OFAJ/DFJW. Pour des informations plus précises, on consultera le site bilingue www.tele-tandem.org

- Les quatre villes représentent deux architectures de sites différentes. Les données sont nombreuses et non didactisées. Il est donc important de voir comment les enseignants s'en emparent, s'ils ont une préférence liée aux usages, au site lui-même (architecture, contenus), aux affects ressentis, etc.
- Nous avons choisis, en accord avec Bernard Viselthier de l'IUFM de Paris et moi-même, deux grandes villes, Berlin et Munich (München, en allemand), et deux villes de moins grande importance, Göttingen et Trêves (en allemand : Trier). Le choix de ces villes n'est pas neutre. Il s'est agi dans notre propos de mesurer les démarches culturelles des jeunes enseignants d'allemand. Comment voient-ils l'approche de villes allemandes par des jeunes élèves francophones. Nous souhaitons en outre faire prendre conscience aux germanistes de l'impact des villes moyennes dans le paysage allemand par différence avec la centralisation française.
- Les villes sont au programme d'allemand de Seconde⁷ et la pédagogie des échanges touche largement les classes de troisième, représentées dans notre cohorte de jeunes enseignants d'allemand. Le contexte institutionnel est de ce fait favorable ce thème.
- Nous nous sommes demandée comment les enseignants allaient aborder la dimension linguistique des sites pour les élèves. Quel point de vue ont-ils vis à vis de la recherche d'information sur un site grand public, c'est-à-dire un site « non didactisé », selon la formule des élèves-professeurs ? La relie-t-ils à des attentes linguistiques ? Comment imaginent-ils les stratégies de compréhension des ressources sur Internet et de l'accès au sens par leurs élèves ?
- Les supports retenus, des sites Internet grand public sont associés (Lancien, 2000) à des apprentissages linguistiques spécifiques, ceux du développement de la compréhension ; comment les jeunes en formation vont-ils s'intéresser à cette capacité langagière ?
- Enfin, et ce n'est pas l'un des moindres aspects, les contextes d'apprentissage sont interpellés dès lors que l'on consulte un site sur la toile : il s'agit ici des travaux en

⁷ Programmes du 3 octobre 2002 pour les classes de Seconde.

dits en « autonomie », notion que nous serons amenée à préciser par la suite, et plus largement des modalités de groupement des élèves qui renvoient aux rôles des acteurs dans l'apprentissage.

5.4. La macro-tâche⁸ de formation

Dans notre étude, nous formulons l'hypothèse que les stagiaires ont prioritairement besoin de ressources sur une thématique qu'ils souhaitent aborder avec des élèves (qu'ils ont déjà choisie), et qu'ils ne partent généralement pas sur la toile à la recherche d'une « idée. » Sans doute, cela pourrait-il se présenter à l'avenir, avec le développement de ressources Internet, mais la formation les encourage à relier le besoin de documents et ressources pédagogiques avec les objectifs poursuivis.

C'est à partir des ressources disponibles, dont celles issues de la toile (les *input data* de Nunan), qu'ils se posent ensuite la question du « comment faire » pour mettre en œuvre ces ressources et les articuler entre elles dans le temps que se donne l'enseignant pour le contrat didactique retenu.

Nous avons alors formulé l'hypothèse que « le scénario pédagogique » primerait chez nos sujets sur l'approche techniciste. Selon la thématique abordée et les objectifs retenus, le scénario pourrait être plus ou moins complexe en terme d'apports de documents sources et renvoyer plus ou moins aux usages des TIC chez les élèves.

Ce que l'on retrouve dans le tableau suivant, présentant le cheminement mental des stagiaires :

⁸ La notion de tâche relève d'une priorité donnée au sens plutôt qu'à la forme. (Nunan, 1989)

Quel « sujet » / thème vais-je aborder avec mes élèves ? Quels sont mes objectifs pour la macro-tâche ? Quel est le scénario pédagogique que je vais mettre en œuvre ?

Avec quels documents-soutiens vais-je faire travailler les groupes ?

Comment garantir la variété des approches et des discours ?

Où trouver de tels documents ?

Comment articuler les documents entre eux ? Y compris au moyen d'outils techniques et de ressources logicielles.

Quelle programmation d'apprentissages ai-je choisi ? Comment ce scénario s'intègre-t-il dans ma programmation ?

Pour valider ou infirmer l'hypothèse qu'un « scénario pédagogique » sous-tend la consultation et l'usage des sites, nous avons donc procédé à une expérimentation dans le cadre d'un dispositif de formation ouvert aux élèves-professeurs volontaires.

Nous avons cherché à mettre en relation les discours des acteurs et leurs pratiques des TIC, à partir d'une macro-tâche, s'articulant en trois micro-tâches.

Une attention particulière a été portée à la vraisemblance de la tâche. Il ne s'agit pas d'une tâche « abstraite », didactique, mais de la reproduction simplifiée d'un problème concret : choisir un site de ville allemande pour organiser un voyage. Cette macro-tâche renvoie par là-même aux théories de l'action située et de l'apprentissage situé⁹. Selon cette approche, l'enseignant n'a plus le rôle de distributeur de savoirs, il est chargé de préparer des environnements favorables à l'apprentissage, il guide, conseille puis évalue. D'autre part, l'acquisition de compétences se fait dans des situations dans lesquelles elles ont à être utilisées, il faut que l'apprentissage soit inscrit dans un contexte pour que l'apprenant lui donne du sens.

⁹ On renvoie ici aux travaux de Greeno, 1989 par exemple, sur le « situated Learning » dans la lignée de ceux de Suchmann, 1987 sur la théorie de l'action située.

Il s'agit pour les élèves-professeurs :

- d'une part, de consulter les sites proposés (l'URL était donnée sous forme de méthode d'accès aux sites de villes allemandes), pour un usage personnel : nous avons simulé une découverte de ces villes, dans l'intention d'y organiser un voyage l'été suivant.
- d'autre part, de choisir un site, cette fois à des fins professionnelles pour mener des activités avec des élèves, puis d'expliquer à des collègues professeurs les raisons de ce choix.
- enfin, de revoir le site préféré au cours de la micro-tâche précédente pour simuler l'organisation d'un voyage scolaire avec ses élèves (renvoi à la classe dans laquelle les stagiaires sont en alternance avec les temps de formation). Les élèves-professeurs consultent le site, cette fois dans une intention didactique, afin de préparer une visite des élèves sur le site, où ces derniers feraient des recherches utiles à la découverte ultérieure de la ville retenue qui pourrait se présenter sous forme de projet de voyage scolaire.

5.5. Conditions de l'expérimentation

La recherche-action concerne une cohorte d'une douzaine de jeunes enseignants (PLC2). Tous sont en formation initiale à l'IUFM d'Aquitaine, à Bordeaux. Et volontaires.

La recherche s'est déroulée sur l'année universitaire 2003-2004 et l'expérimentation de la macro-tâche et de ses trois micro-tâches a eu lieu en mai 2004. A cette date, les stagiaires connaissent bien leurs élèves et peuvent imaginer des scénarios pédagogiques en situation à l'intention de leur groupe-classe, soit en collège, soit en lycée.

Le lieu retenu pour expérimenter la tâche de consultation des sites Internet de villes est un lieu connu : l'Espace Langues et Multimédia (ELM) de l'IUFM. L'ELM est situé sur le site de Caudéran, où sont formés les PE2. Les PE2 y viennent régulièrement de ce fait pour d'autres tâches de formation et ont l'habitude d'y travailler sur Internet. Les PLC2, eux, découvrent ce lieu, dont ils ont seulement entendu parler. Leur site de formation est ailleurs.

Ce lieu peut facilement être équipé de caméras qui ne se remarquent pas trop, du fait du matériel déjà présent dans la salle.

A la différence des séances habituelles du plan de formation qui se déroulent en 3 heures, la séance sur laquelle repose la recherche-action dure 6 heures (elle s'étale sur une journée). Cette séance n'a pas été inscrite dans le cursus habituel de la formation, mais proposée en option aux stagiaires, afin de ne pas les contraindre à participer à l'expérimentation. Tous se sont déclarés intéressés par le projet et sont venus. Ils se savent donc engagés dans une recherche-action. La notion de « contrat » est essentielle dans ce projet.

Une séance supplémentaire a été nécessaire ultérieurement pour présenter le compte-rendu avec la formatrice des actions mises ou non en place dans les classes par les stagiaires à l'issue de cette formation par la pratique. Pour des raisons techniques (indisponibilité du technicien à cette date), cette séance n'a pas été filmée.

5.6. Outils de recueil de données

Le protocole de recherche est récapitulé sur le tableau en annexe (Annexe 2). Afin de garantir la dimension ethnographique de l'observation, des enregistrements vidéo du groupe et une capture d'écrans individuels avec un logiciel d'enregistrement de la navigation des utilisateurs sur les sites ont été utilisés.

Nous avons utilisé les outils de recueil de données suivants :

- un questionnaire administré en amont (Annexe 3 et Annexe 4). Ce questionnaire de départ a été distribué à tous, et envoyé en outre par Internet aux stagiaires sur leur adresse IUFM. La plupart l'ont renvoyé par ce biais, les autres l'ont rempli à la main. Il porte sur la biographie langagière des stagiaires, leurs représentations des langues et des TIC dans l'enseignement des langues, et sur leur niveau de compétence annoncé en TIC;
- Une macro-tâche médiée sur les sites à l'Espace Langues et Multimédia de l'IUFM d'Aquitaine. Cette macro-tâche est composée de deux temps : le matin, les stagiaires naviguent dans les sites et en choisissent un dans deux optiques successives différentes (voir ci-dessus). L'après-midi, ils se concentrent sur l'élaboration en binômes d'un scénario pédagogique pour le site retenu. On a distribué à tous les élèves-professeurs une grille de guidage pour la tâche médiée (Annexe 5). Il s'agit d'une grille à renseigner par écrit : description rapide des sites par les stagiaires et analyse de sites en tant qu'utilisateur privé (sites proposés), indication des critères de choix du site préféré pour un usage professionnel, à partir d'une mise en situation : « Conseiller un/une collègue ». Une analyse de la visite des sites en tant que professionnel de l'enseignement de l'allemand, à des fins didactiques : « Choisir un site pour le visiter avec ses élèves ». On demande aux stagiaires d'élaborer des critères de choix pour le site retenu et de justifier leur choix ;
- Des traces, sous forme d'une production de séance ou de pistes d'exploitation pour les élèves de cette visite professionnelle d'un site de ville allemande ;

- Une grille de guidage des entretiens collectifs semi-directifs en aval de chacune des deux micro-tâches retenues : visiter des sites et en choisir un, proposer un scénario pédagogique.
- La journée est filmée, avec l'accord préalable des jeunes enseignants. Ils verront leur vidéogramme et pourront en parler entre eux par la suite. Ils connaissent par ailleurs le cameraman. Le vidéogramme de la journée privilégie deux temps : les travaux des groupes d'une part et les entretiens-bilans, d'autre part, sous forme de partage collectif réflexif des temps de formation (deux séances durant la journée, soient un entretien intermédiaire et un entretien final, auxquels s'est ajoutée une séance postérieure à l'expérimentation en classe, non filmée) (voir Annexes). On attend de ces vidéogrammes une information de type ethnographique, complétant les enregistrements sonores par des gestes et postures durant le travail en groupe, des attitudes et des comportements non verbaux pouvant alimenter la recherche.

On a utilisé de manière expérimentale un logiciel de suivi de la navigation et des déplacements de la souris qui permet également des enregistrements sonores (*Camstudio*), afin de suivre la consultation des sites et les discussions en groupes/binômes. Les jeunes ont été rapidement initiés en début de journée à l'utilisation du logiciel afin de garder trace de leurs échanges et recherches. Ils peuvent ainsi agir de manière autonome, sans référence au technicien. Et sans se sentir pris en otage, ou dans un laboratoire. Rapidement, le geste devient naturel et ils oublient la recherche en cours, et même les caméras. Il arrive alors qu'ils oublient de manipuler le logiciel *Camstudio*. Les données sont donc partielles. Nous ne sommes pas intervenue afin de ne pas casser leur travail par des considérations de recherche. Le vidéogramme sera alors le seul relai fiable.

Nous avons réalisé des captures de navigation avec *Camstudio* durant les deux tâches : le matin consacré à la visite personnelle et professionnelle des sites (une seule stagiaire) et l'après-midi consacré à la conception d'un scénario pédagogique à l'intention d'élèves (un binôme de stagiaires). Nous avons ensuite transcrit sous forme de tableaux les enregistrements sonores en lien avec la navigation sur site. Ces enregistrements ont été effectués sur un groupe uniquement avec le logiciel *Camstudio* (Annexe 6). Les autres

groupes n'ont pas suivi le protocole et les enregistrements sont soit inaudibles, soit intermittents. Leur usage n'a pas été régulier et les stagiaires ont moyennement bien manipulé le logiciel, puisque l'on constate de nombreuses interruptions (Annexe 6, Annexe 8 et Annexe 9). Leur décodage ne produit pas d'informations très pertinentes pour la recherche. L'utilisation de ce logiciel est potentiellement intéressante, surtout pour les enregistrements sonores des travaux de groupes (les groupes parlent-ils de la tâche, d'autre chose, etc.?). Nous avons constaté ici qu'un sujet réalise la tâche de navigation et que les autres membres du groupe ont tendance à parler d'autre chose que de la tâche. Mais qu'ensuite, les trois membres du trinôme échangent et poursuivent le travail sur la tâche, les rôles étant répartis.

L'utilisation de *Camstudio* pour la navigation n'a de sens qu'en lien avec une recherche spécifique sur les sites, ce qui n'est pas dans le projet de recherche de l'IUFM d'Aquitaine mais pourrait intéresser certains chercheurs du groupe de l'ENS-LSH;

Les outils du dispositif permettent une analyse qualitative, au travers de l'étude des entretiens (corpus vidéo et sonores) et de celle des questionnaires et productions des stagiaires (corpus écrits). Les croisements entre les outils permettent d'éviter la modélisation des réponses.



5 Analyse des résultats

6.1. Rappels en contexte

6.1.1. Question initiale de la recherche-action

« Comment les stagiaires s'approprient-ils les TIC dans le courant de la formation initiale, pour peu qu'on les confronte à une approche constructiviste intégrative ? Les usages proposés influencent-ils les attitudes des PLC2 vis à vis des langues et des cultures et leur rapport au savoir et au geste professionnel ? »

6.1.2. Objectifs d'analyse généraux de la recherche à l'ENS-LSH

- Mettre en relation les descriptions des sites avec leur appropriation par les stagiaires : comment se fait leur cheminement de lecture, quels choix font-ils ? Qu'exploitent-ils de préférence dans les sites (multicanalité ? hypertextualité ?).
- Mettre en relation les représentations avec l'exploitation didactique qu'ils proposent : d'où leur est venu l'idée de la tâche qu'ils imaginent pour leurs élèves ? Quel cheminement ont-ils suivi pour l'effectuer ? Quelles sont les acquisitions attendues des apprenants ?

6.1.3. Questions de départ

Et enfin, rappelons ici les questions de départ qui ont animé la mise en place de cette étude à l'IUFM d'Aquitaine en lien avec celle de l'UMR 591, laboratoire ICRA-ADIS, groupe PluMMe :

- Quels usages des sites font généralement les stagiaires ? Y a-t-il une différence dans le regard porté sur un site quand on passe du statut d'utilisateur à celui de professionnel de l'enseignement ?
- Quelle relation existe entre la description du site et son appropriation par les stagiaires (cheminement de lecture, choix d'activité).

- Qu'exploite-t-on de préférence dans un site : la multicanalité, l'hypertextualité ? Les utilisateurs disposent-ils d'une autre entrée que celle spécifiquement TIC ?
- Peut-on mesurer quelques aspects des représentations des jeunes en formation sur les langues, leurs cultures au travers de la navigation sur un site ?
- Quelles relations s'esquissent entre les représentations des stagiaires et l'exploitation didactique qu'ils proposent : d'où est venue l'idée de la tâche ? Quel est le cheminement suivi pour la réaliser? Quelles seront les acquisitions attendues de l'apprenant ?
- Quels types d'activités sont proposés ensuite? Repère-t-on une spécificité des usages des sites pour les langues ? La consultation de sites sur Internet développe-t-elle de nouvelles pistes de travail ? De nouvelles formes de collaboration entre les stagiaires ? De nouveaux types d'activités ?
- Peut-on mesurer des effets d'un « module TIC intégré » sur les stagiaires en formation ? Sur leurs attitudes ? Sur leurs gestes professionnels usuels ?
- Peut-on former à une didactique de l'outil TIC pour le futur enseignant de langues ?

6.2. Connaissance du public cible : l'utilisateur et l'enseignant

Afin de connaître le profil des jeunes stagiaires, nous leur avons administré un questionnaire préalable portant sur :

- Internet et l'enseignement de l'allemand : cette partie interroge leurs conceptions affichées des usages d'Internet en cours de langues, de manière générale, puis du point de vue des acteurs (Annexe 3) ;

- leur maîtrise personnelle des TIC : cette partie concerne leur matériel, leur connaissance de l'utilisation des TIC, leur maîtrise des TIC en allemand, leurs usages actuels des TIC (Annexe 4).

L'expression des conceptions des jeunes au travers des deux questionnaires peut risquer d'être modélisante, c'est-à-dire conforme au modèle attendu. Afin de limiter cet effet, ou mieux, de le constater, elles seront donc croisées avec l'observation des pratiques lors de la tâche expérimentale et confrontées aux discours des jeunes lors des temps réflexifs.

Une tendance forte se dégage des questionnaires : tous les sujets de la cohorte, à l'exception d'une stagiaire, ont le même niveau de maîtrise de l'outil informatique et ont des schèmes opératoires didactiques proches.

6.2.1. Le niveau de langue des sujets en allemand

Le niveau de langue, qui a été testé auparavant, est excellent. Il atteint C2¹⁰ dans le domaine de la compréhension de l'écrit, nécessaire à la réalisation de cette tâche. Nous avons, de ce point de vue, un groupe homogène.

Un seul sujet de la cohorte dispose d'un lexique spécifique aux TIC. Cette jeune enseignante évoque une connaissance encore insuffisante de cette langue de spécialité tant en allemand qu'en français. Elle est cependant la seule à placer les deux langues à même niveau pour ses usages d'Internet. Notons qu'elle n'est pas germanophone.

¹⁰ C2 est le niveau le plus élevé proposé dans le Cadre Européen Commun de référence pour les Langues (2000). Nous précisons ici toutefois que ces élèves-professeurs ne disposent pas de ce niveau pour toutes les activités langagières. Leur production de l'oral est moins bonne que leur production de l'écrit par exemple. Leur formation universitaire a largement contribué au développement de compétences portant sur l'écrit et nettement moins sur l'oral.

En dépit de leur bonne maîtrise de la langue allemande, tous les autres sujets abordent la consultation de la toile par le biais unique du français. Ils naviguent en français, car « c'est tout de même plus facile dans sa langue maternelle ! » dit l'un d'entre eux. Leur crible de lecture est ethnocentré et francophone. Ils vont se poser de nombreuses questions sur la compréhension des documents qu'ils visitent.

6.2.2. La maîtrise personnelle des TIC chez les stagiaires

Deux questions spécifiques à l'allemand se sont posées :

- Les jeunes ont-ils des usages privés et professionnels similaires ? Ou différents ? Que peut-on en tirer comme conclusions sur leurs représentations de la langue allemande et de sa culture ?
- Ce qu'ils savent faire sur leur ordinateur est-il pertinent pour la didactique de l'allemand ? Sont-ils au mieux préparés à approcher l'enseignement de la langue et de sa culture avec cet outil ?

L'informatique et la toile leur servent principalement pour un usage privé : Ils consultent leur messagerie, lisent des journaux en ligne (pas régulièrement), font des recherches documentaires, gravent leurs CD et consultent des services comme la SNCF ou la Banque Postale.

Si les stagiaires ont surtout l'habitude des TIC pour une utilisation à domicile, tous ont connu au moins un début de formation au C2i2e à l'IUFM. Ils savent changer d'ordinateur. Leur niveau de maîtrise des outils TIC est variable, tous savent se servir d'Internet, faire une recherche et consulter un site. Ils possèdent une adresse e-mail, mise à disposition pour tous les étudiants et stagiaires par l'IUFM. Ils la consultent et communiquent avec le formateur par ce biais.

Ils savent ouvrir des fichiers texte, en produire, les modifier (utiliser la fonction copier-coller). Ils savent les envoyer sur une messagerie électronique et utiliser Internet pour une recherche, le plus souvent liée à une consultation d'écrits sans téléchargement.

Ils ne savent pas se servir d'un tableur (ce serait utile pour leurs notes et moyennes par exemple), ni créer ou modifier un tableau. Tous ne savent pas changer de police de caractères, mettre un document en page pour leurs élèves. La moitié d'entre eux est capable d'intégrer un tableau existant à un texte sous *Word* (leur référence).

Tous les sujets savent scanner et télécharger des documents (textes ou images). Ils connaissent la présentation d'exposés au moyen de Power Point mais n'ont pas rencontré d'exerciceur, comme *Hot Potatoes* par exemple, et ne savent à plus forte raison pas créer d'exercices autres que des exercices lacunaires et des questionnaires à choix multiples, toujours avec le même logiciel, à savoir *Word*.

La formation au C2i2e les a ainsi dotés de ce que nous qualifions « d'outils de généralistes ». Avec une orientation plus proche des outils de la bureautique que des outils des professionnels de l'enseignement. Cette remarque est certes valable pour la cohorte étudiée, mais pourrait sans doute être revisitée dans un contexte autre. En outre, on peut faire l'hypothèse que les formations au Céci2e vont évoluer dans ce domaine.

Tous les sujets de la cohorte ne savent pas télécharger des documents sonores ou les vidéogrammes, produire des hypertextes. Une seule stagiaire dit en être « peut-être capable, mais elle n'a pas essayé souvent ». Or pour de futurs enseignants d'allemand, et plus largement de langues, cette compétence est utile, voire essentielle dans le respect de la netiquette. Le recours à des documents sonores et vidéos authentiques est favorable à la découverte d'une réalité plurielle dans la langue cible (divers points de vue, diverses situations d'usages de la langue, des variations phonologiques nombreuses, y compris

régionales, etc.). La sensibilité à la diversité langagière et culturelle contribue chez les élèves à un apprentissage plus aisé et moins stéréotypé de la langue / culture cible. Elle renvoie en outre aux diversités qui peuvent exister au sein du « groupe classe ».

La navigation sur les sites dans leur ensemble est moins confuse, moins ludique chez les jeunes disposant d'une certaine aisance en TIC. Les « pré-savoirs » dans ce domaine jouent un rôle non négligeable. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit de « savoirs cachés » et qu'il serait nécessaire en formation de les révéler. Les « moins utilisateurs » ont tendance à naviguer de manière plus confuse, à cliquer souvent sur la souris, à aller dans diverses directions, au gré des sollicitations, de ce qui attire leur regard (surtout « les images », nous confient-ils). Ils réfléchissent moins à leurs clics, « zappent » facilement, ne jouissent d'aucune méthode d'approche des sites, passent beaucoup de temps à préparer leur projet. Les utilisateurs possédant une certaine maîtrise des TIC, quant à eux, ont une navigation opérationnelle et davantage centrée sur la tâche. Ils repèrent plus vite le potentiel des sites.

6.2.3. D'une compétence à utiliser les TIC dans l'enseignement des langues à une compétence d'enseignement des langues intégrant les TIC

Par leur formation au concours de recrutement du CAPES, les élèves-professeurs ont appris que les activités langagières doivent être développées tant à l'oral qu'à l'écrit et que dans les premières années de l'apprentissage d'une langue, l'oral est central, ce que confirment pour eux les textes officiels des programmes de collège par exemple. Or, ces mêmes stagiaires conscients du primat de l'oral n'ont pas la maîtrise de la compétence informatique leur permettant d'accéder à des documents sonores ou vidéo. Ils ne savent télécharger que des documents écrits. Il y a écart entre leur représentation de ce qui est « à faire » pour bien apprendre une langue et ce qu'ils « peuvent faire » pour l'enseigner à l'aide des TIC.

La compétence spécifique ici pointée n'a pas été prise en compte dans le cours de leur formation au C2i2e. Cette compétence spécifique est relative aux langues, et ici à l'allemand. Nous considérons qu'elle est à géométrie variable selon les langues. Par exemple, elle serait plus vitale encore en anglais par exemple, où l'écart entre graphie et phonie est important et où la distance entre la phonologie anglaise et française est grande, ce qui n'est pas le cas en allemand.

Si les jeunes stagiaires ne disposent pas de certaines capacités pour élaborer des séances qui utilisent certains outils TIC, ils peuvent, malgré eux, reproduire des cadres d'apprentissage de l'allemand traditionnels (recours aux documents écrits, certes illustrés) et ne seront pas stimulés pour élaborer des scénarios rendant compte des diverses dimensions de la langue allemande, dont l'oral. C'est donc au formateur didacticien de l'allemand qu'incombe la tâche de les éveiller aux phénomènes de langue en leur proposant des outils pour les traiter, comme l'outil TIC.

La hiérarchie qu'ils établissent entre les types de documents de cours et les documents trouvés sur Internet est la même pour tous les stagiaires sans la moindre exception : ils valident les textes illustrés, les documents iconographiques ou vidéo et négligent tous les documents sonores ou l'aspect sonore des vidéogrammes. L'activité langagière portant sur l'oral qu'ils considèrent unanimement comme essentielle est celle à laquelle ils ont le moins recours dans leurs usages propres d'Internet, dans leurs représentations des usages d'Internet en cours. Le son pour eux vient « en appui d'autre chose ».

Lors de travaux ultérieurs sur les activités sonores en cours, ils ont en outre révélé qu'ils ne maîtrisent pas assez l'entraînement des activités langagières portant sur l'oral. On peut renvoyer ici à leur préparation au CAPES, l'année précédente. L'accent n'était pas mis sur la préparation à cette capacité pour le concours. En outre, la plupart des cours universitaires ne font, selon eux, appel qu'à l'écoute (cours magistraux) et ils travaillaient essentiellement la prise de note à partir de cette écoute (en allemand ou en français selon

les enseignants et/ ou les thèmes abordés). Ainsi leur représentation a été largement influencée par le cursus de formation universitaire auquel ils ont été soumis jusqu'alors. Leurs approches didactiques sont le reflet de leurs habitudes d'étudiants germanistes.

Les jeunes stagiaires, à l'exception d'une seule, ne connaissent pas de moteurs de recherche allemands. Ils citent comme référence <http://www.google.fr>. De fait, ils ignorent que ce moteur de recherche existe en allemand sous le nom de <http://www.google.de>. Cette information leur est livrée lors de la séance de bilan et leur réaction est faite de surprise, quasi enfantine, puisqu'ils veulent tout de suite aller consulter le moteur allemand et demandent une liste d'autres moteurs de recherches allemands. Ils découvrent à cette occasion les méta-moteurs. Un savoir minimal est nécessaire pour créer du besoin dans le domaine de la compétence d'utilisateur des TIC pour un usage professionnel.

Si, dans le courant de leur formation, on les prépare au certificat C2i 2e, ils ne sont pas encore actifs à ce niveau. De leurs propos, on retient qu'ils ne sont pas conscients de leurs lacunes informatiques, ce qui renforce le travail sur des dimensions moins prioritaires de l'apprentissage de la langue et de la culture germanophone. Ils n'ont ainsi pas de besoins exprimés vis à vis des formateurs TIC les préparant au certificat C2i2e. Un binôme constitué d'un formateur en TIC et d'un formateur linguiste serait en mesure de leur faire prendre conscience de cela.

L'outil doit permettre de fédérer les jeunes en formation dans une optique qui leur permet de pratiquer, de manipuler et de se situer dans une approche coopérative¹¹ et non de « mode d'emploi » ou du simple registre du « comment faire ? », ce que souligne également Castaigneau¹² dans son plaidoyer pour es échanges en ligne.

¹¹ Nous n'utilisons pas le terme de « pédagogie collaborative », du fait de sa connotation négative pour des germanophones. Nous parlerons ici de « pédagogie coopérative ».

¹² Castaignau, p. 49

Ainsi tous les sujets de la cohorte ne possèdent pas ce que nous appelons « une métacompétence professionnelle », que Blömeke découpe en cinq sous-compétences (Teilkompetenzen) :

1 la « mediendidaktische Kompetenz », la capacité à utiliser de manière réfléchie les médias et les TIC sous des formes propices à l'apprentissage visé. Ce qui renvoie au modèle du « praticien réflexif » de Schön (Schön, 1984).

2 la « medienzerieherische Kompetenz », la capacité à considérer des thématiques issues des médias comme pédagogiquement valides et à les mettre en œuvre (éducation aux médias).

3 la « sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang », la capacité des enseignants à s'impliquer dans une approche constructiviste de l'usage pédagogique des médias.

4 La « Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang », la capacité des enseignants à prévoir des environnements d'apprentissage intégrant les TIC dans leur établissement

5 La « eigene Medienkompetenz », pour finir, la compétence d'usager social des TIC que devrait posséder tout citoyen, dans le respect de la netiquette.

(traduit d'après Blömeke, 2002)

La recherche allemande sur les médias dans l'enseignement (Medienpädagogik) a récemment investi ce champ en abordant également la notion de métacompétence (medienpädagogische Kompetenz). Nous pensons à leur instar qu'on devrait définir et développer dès la formation initiale une métacompétence professionnelle. Pour Blömeke, ceci fait l'objet d'un cursus spécifique, ce en quoi nous nous distinguons de son approche, considérant que la notion de situation chargée de sens est vitale pour l'acquisition d'une telle compétence et qu'un enseignement « détaché des situations et des environnements » de la didactique de l'allemand serait moins pertinent.

On retiendra que les usages privés priment sur les usages professionnels à ce stade de la formation, induisant des dérives potentielles sur les usages en classe. Une approche professionnalisante des TIC permettrait de notre point de vue de réfléchir aux besoins spécifiques en allemand, si elle était assurée au moins conjointement avec les formateurs linguistes, qu'ils soient ou non compétents en TIC.

6.2.4. Les représentations de l'Internet pour l'apprentissage de l'allemand

La représentation que se font les jeunes professeurs de l'utilisation d'Internet pour leurs classes apparaît comme résolument positive dans le discours ainsi qu'à la lecture des questionnaires remplis en amont de l'expérimentation.

Parmi les adjectifs utilisés pour qualifier l'Internet – rappelons ici qu'ils sont en lien avec l'apprentissage de l'allemand - se trouvent en premier des termes positifs.

- Trois adjectifs sont présents chez presque tous les stagiaires: « rapide, pratique, attrayant ».
- Viennent ensuite les termes : « enrichissant, motivant, ludique ». Le terme « différent » est rangé dans la liste des adjectifs positifs, nous le considérerons à ce titre comme l'indication d'une ressource nouvelle en rupture avec les manuels ou les documents usuels du cours d'allemand. Il peut également être « différent » par les types d'actions qu'il entraîne et la recherche qui lui est liée. Donc en termes de contrat didactique, le stagiaire accorde plus d'autonomie à l'élève utilisant cette ressource.
- Un adjectif est ambigu : « multiple ». il peut renvoyer à la navigation qui entraîne sur la toile et perd l'utilisateur. Il peut être considéré comme multiple dans les formes de ressources disponibles et la multicanalité.
- Arrivent alors des termes montrant des difficultés d'utilisation : « parfois hasardeux, pas évident ». Lorsqu'on leur demande s'ils jugent l'utilisation de l'Internet en tant qu'enseignant ou en tant qu'apprenant comme aisée ou non, ils

répondent dans plus de 80% des cas que « c'est difficile » ou « c'est lourd », dans les deux rôles.

La cohorte étudiée signale que les usages privés sont à l'origine des besoins professionnels qui émergent. C'est la « conséquence logique ». On apprend par ailleurs que « l'abondance des données et des possibilités offertes par Internet » stimule son usage.

Le modèle de référence est celui de l'usage privé. Les sujets calquent l'usage privé sur l'usage professionnel. Un peu comme ils reproduisent dans leur réflexion didactique le modèle d'enseignement dont ils ont bénéficié. C'est un phénomène de calque. Or ce phénomène s'explique par la référence aux besoins sociaux qui orientent l'apprentissage des langues :

« E : De toute façon, quand on regarde un guide, si on veut regarder, enfin, moi, personnellement, je regarde les images d'abord.

D : Oui, c'est vrai.

...

E : Bon enfin, ils entendent des choses. Et puis, là, voilà il faut s'adapter en fonction des élèves, ce qu'ils font. Moi, j'ai fait des recherches sur Internet avec mes élèves et ils m'ont recopié ce qu'ils ont trouvé sur Internet.

D : Moi, c'est pareil.

E : Du copier-coller. »

(Annexe 12)

Nous avons constaté une attitude réservée parmi les jeunes, en l'occurrence chez ceux qui sont le moins « à l'aise » avec l'outil informatique, c'est à dire chez ceux qui déclarent manquer « de bases et d'outils ». Ils affirment : « On ne peut pas faire l'impasse sur les nouvelles technologies ». En allant plus loin, lors d'entretiens ultérieurs, il apparaît que c'est leur représentation des supports et des aides à l'apprentissage qui est largement en cause ici. Ils souhaitent rester dans une approche linéaire des supports, surtout écrits, considérés comme valorisés dans leurs programmes, et se vivent comme les

dispensateurs d'aides. Au service d'un décriptage progressif des textes. Leur rôle d'enseignant est alors considéré comme central dans l'apprentissage de la langue. Ils sont le référent du savoir. Une telle posture d'enseignement est éloignée d'un système ouvert et de réseaux tels que l'Internet les offre. C'est alors sur les théories didactiques en jeu que se place au premier chef le travail formatif.

Si les usages privés sont identifiés comme très positivement vécus par les sujets, les usages professionnels, eux, sont plutôt de l'ordre potentiel sur lequel on « fonde des espoirs », sans pour autant savoir « comment faire » pour les mettre en œuvre.

6.2.5. Trois groupes d'utilisateurs des TIC en situation professionnelle

Trois groupes d'utilisateurs sont repérables dans les réponses collectées lors du questionnaire initial :

- Groupe A : ceux qui envisagent l'usage d'Internet pour leurs cours (ils en ont le projet) ;
- Groupe B : ceux qui pensent que c'est inévitable, même s'ils ne se sentent pas en mesure de faire (ils le ressentent comme une contrainte à laquelle se plier) ;
- Groupe C : ceux qui ont déjà essayé avec leurs élèves de réaliser diverses tâches sur la toile et vont continuer (ils en ont la pratique).

Ce dernier groupe, le groupe C est acquis à l'idée des TIC dans ses cours d'allemand. Il parle à l'indicatif, au présent, donne des exemples, y compris en mélangeant les langues.

Le groupe A reste en projet, sans avoir encore pris une position active. Il semble être prêt à assumer la formation proposée. Le groupe B est réticent. C'est le groupe le plus important. Comment s'expliquent alors les réticences de ces deux groupes ? Et quelle représentation se font les trois groupes de ce qu'on peut faire sur la toile ?

Nous faisons l'hypothèse que ce n'est pas le degré de maîtrise personnelle de l'outil qui conduit à des usages pertinents pour l'apprentissage de l'allemand avec des élèves dans

un contexte institutionnel du second degré en France. Nous pensons plutôt que les attentes des jeunes, leur conception d'Internet et de l'enseignement jouent un rôle plus important. Toutefois, et ce n'est pas contradictoire, la maîtrise de l'outil favorise une utilisation plus aisée et renforce la motivation.

Nous sommes d'avis que les formations généralistes proposées renforcent la dimension utilitaire des TIC et le niveau de maîtrise technique (nécessaire au demeurant), au détriment d'une dimension didactique et réflexive de l'utilisation de la toile et de l'outil TIC dans son ensemble.

A ce stade de la réflexion, il semble possible d'envisager l'autonomisation des apprenants comme un processus mettant en œuvre une compétence plus large que les combinaisons de compétences actuellement identifiées (compétence linguistique et culturelle et compétence en TIC). Il s'agirait plutôt d'une métacompétence, intégrant les autres aspects.

Les questionnaires renseignent sur cette hypothèse de manière claire, en précisant le point de vue avancé. En effet, les jeunes professeurs n'ont de représentation de l'usage d'Internet que pour des « activités de classe » fort limitées et dans lesquelles les objectifs visés sont flous, le plus souvent du moins dans leurs propos. Les activités qu'ils imaginent mener/ ou ont déjà initiées sont les suivantes :

- Engager une correspondance par méls avec une classe allemande ou des germanophones. Ceci est placé en première position chez tous les sujets ;
- Faire une recherche d'informations et d'images (pour préparer un exposé, pour faire des recherches). Ceci est placé par tous en deuxième position;
- Ecouter une émission de radio (nommé une fois) ;
- Faire des exercices en ligne (nommé une seule fois).

L'unique utilisatrice d'Internet à des fins professionnelles signale en outre qu'elle a déjà pratiqué les activités suivantes :

- Rédaction d'une lettre sur le site de *Juma*¹³ ;
- Recherche d'un « *Briefpartner* » ;
- Recherche dans le but de faire un exposé sur les marques allemandes de voitures (consultation de sites : *Mercedes, Porsche*).

6.3. Analyse de sites de villes en tant que produits

6.3.1. Etude sémiolinguistique

L'étude sémiolinguistique des sites sera effectuée par des chercheurs de l'ENS spécialisés dans ce domaine. L'analyse descriptive de type sémiolinguistique sera tournée vers des utilisations didactiques et l'étude des usages de sites dans le contexte d'apprentissage universitaire. Les ressources sont ainsi mises en relation avec leur contexte d'utilisation. La notion de « ressource », ayant démontré ses limites (Demaizière, 2000), elle se place ici dans un « accompagnement garant de son exploitation » (Annexe 1). « Ce travail gagnera à être confronté et enrichi par des contacts avec les autres composantes du groupe ICAR-ADIS intéressées par les dimensions linguistiques et psycho-cognitives de ces usages et des apprentissages. » (Annexe 1)

Le premier axe de la recherche, celui de la description des sites de villes, a abouti aux éléments suivants, portés par l'ENS-LSH :

« Marie-Anne Mochet s'est intéressée à la description d'un site de ville (ville de Nantes) en tant qu'ensemble d'écrits particulier, regroupant des genres de texte diversifiés.

¹³ *Juma* ou *Jugendmagazin* est un magazine pour l'apprentissage de l'allemand, disponible en version papier par abonnement et en ligne.

Anthippi (doctorante) a distingué deux types de sites, d'une part ceux qui s'apparentent à un journal, d'autre part ceux qui ressemblent plus à un cédérom. Par ailleurs, elle note que les sites en langue maternelle s'adressent avant tout au citoyen, à l'habitant de la ville, contrairement aux versions en langue étrangère dans lesquelles des rubriques telles que « Mairies » etc. n'apparaissent plus, et qui s'adressent plutôt à des touristes potentiels.

Christine Develotte fait l'hypothèse que les sites de ville vont se stabiliser dans un format réduit à un écran d'accueil livrant les différentes entrées (au lieu de pages à dérouler, formules que certains sites utilisent). Les publics-cibles comparés des sites qu'elle a regardés sont : les touristes, les habitants de la ville, les entreprises. La proportion d'informations concernant ces différents publics varie selon les sites. Par ailleurs, au niveau de la multicanalité, les web-cams, visites virtuelles sont plus fréquentes que les fichiers audio (musique parfois, rarement des discours). » (Compte-rendu du 11.10.2004)

A propos des enquêtes sur les sites analysés avec les étudiants, chacun des membres d'ICAR a présenté le travail déjà engagé, mais les états d'avancement sont inégaux, il est donc encore difficile de faire une synthèse. Pour la suite, il est demandé à chacun de transmettre un résumé de son travail via le dossier « Sites de villes » du bureau virtuel. (Compte-rendu du 12.03.2004)

Nous nous limitons ici aux données recueillies à l'IUFM d'Aquitaine. Deux visions des sites apparaissent chez les enseignants de la cohorte de l'IUFM d'Aquitaine, ce qui conforte la remarque faite ci-dessus par Christine Develotte:

- le site « touffu » (par exemple le site de la ville de Berlin), dans lequel on se perd un peu. Version « encyclopédie », disent les sujets. Ce type de site est à menu déroulant. Il faut tout dérouler pour choisir ce qu'on souhaite consulter. Il nécessite davantage de temps pour qu'on se l'approprié.
- le site « balade », avec peu d'éléments, mais dans lequel la navigation est aisée (celui de plus petites villes). Ce type de site fonctionne sur la base d'une

architecture simple, avec un écran d'accueil où les rubriques sont déjà présentes. Il suffit de les choisir et de cliquer dessus, en laissant les autres de côté.

Les deux types d'architecture ne sont pas repérés en tant que tels, les stagiaires les associent plutôt à la taille de la ville. Plus la ville est grande et les informations nombreuses, plus le site est touffu, selon eux. Un savoir minimal sur les architectures de sites et leur lecture sémiolinguistique permettrait aux jeunes enseignants de gagner du temps au niveau méthodologique dans leur consultation et leur choix, sans confondre architecture des sites et contenus (plus ou moins denses) de ces mêmes sites. Cette connaissance relève des TIC tout autant que la formation didactique en allemand. Elle concerne essentiellement les sites institutionnels, ceux que les enseignants sont le plus souvent amenés à consulter.

6.3.2. Les attentes des enseignants vis à vis des sites

Les jeunes enseignants d'allemand développent largement un argumentaire sur leurs attentes concernant la lisibilité des sites et la navigation.

Ils faudrait que « le site soit facile d'accès », « bilingue, ce serait bien », « abordable pour tous », « avec différents niveaux de difficultés ».

Pour la plupart, il y a parallèle - une fois encore - entre les documents en ligne et les documents que l'on trouve dans un manuel, disons « didactisés ». ils ont une vision idéalisée des sites et de la toile.

Nos sujets ne considèrent pas la spécificité hypertextuelle des ressources sur l'Internet. En fait, ils ne la connaissent pas ou plus exactement ne l'ont pas rencontrée en situation didactique, plutôt comme une somme d'éléments. Ils ne reconnaissent pas non plus que la complexité rend la navigation intéressante. En outre, leur analyse renvoie à une représentation de la difficulté qui est cumulative.

Or la nature même de l'Internet est faite de ressources multiples, de plusieurs approches possibles pour un objet identique, de nombreuses aides en ligne et de navigation.

Les enseignants stagiaires veulent aller du simple vers le complexe, ce qui est contraire à la logique de la toile. Nous voyons là l'un des freins à l'utilisation des scénarios pédagogiques intégrant les TIC. Si les représentations n'évoluent pas, les usages de ces jeunes resteront un décalque de leur représentation du monde.

Dans leurs attentes vis à vis d'un site Internet, on constate également qu'il se doit d'être :

- « clair » et « simple » (langue), donc « accessible à tout le monde », « pour tous les sujets ». Ceci sous-entend des sites non authentiques, puisqu'adaptés aux élèves, une approche de la simplification des supports et non de leur complexité comme source de la démarche didactique, bref une certaine peur de ce qui paraît compliqué alors qu'il ne s'agit que de quelque chose de complexe.

- Avec des « images, photos et illustrations », pour un tiers des sujets. Ceci montre que les stagiaires ont certes pris la mesure de la variété de documents dont l'enseignant peut faire usage et que le « texte seul » (entendre ici « ressource écrite ») ne suffit plus. D'autres types de ressources documentaires sont utilisées ou à tout le moins utiles, selon eux ; toutefois, en réalité uniquement des ressources visuelles. De fait, on peut noter l'absence de recours à des documents sonores ou vidéos parmi les ressources nommées par les jeunes enseignants. Ils vivent dans la vidéosphère, mais leurs usages professionnels ne se sont pas encore emparés de ce registre.

- Un seul sujet de la cohorte propose que le site « soit visuellement attirant pour donner envie de le consulter. »

- Avec des « infos bien classées », pour trois sujets seulement. La notion d'organisation, le repérage dans la hiérarchie du site, l'importance de la page d'accueil sont éloignés des préoccupations des stagiaires, ce que confirme ultérieurement leur navigation peu construite et assez spontanée; tout se déroule

comme s'ils ignoraient les règles élémentaires de l'architecture d'un site et donc de navigation pour se repérer, aller chercher l'information et/ou faire des choix. C'est un savoir de l'ordre des TIC qui s'avère nécessaire à une approche didactique d'une tâche sur un site Internet en allemand.

- Avec des informations « régulièrement actualisées », pour un unique sujet de la cohorte des PLC2. Les autres stagiaires dans leur ensemble font confiance aux sites, leur accordent du crédit. Ils ne mettent pas en doute la véracité des informations recueillies sur les sites, sauf s'ils se rendent compte de décalages (sites non à jour sur des questions historiques, par exemple). Ils font montre d'une sorte de naïveté par rapport à la consultation de sites sur la toile.

Cette partie de la recherche montre quelques unes des limites dans l'usage de la toile pour les jeunes stagiaires professeurs d'allemand et la nécessité de les confronter à une autre représentation de la toile et de ses possibilités.

6.3.3. La dimension affective dans les modalités de consultation et de choix

L'impact de la dimension affective (« j'aime cette ville ») et le sens du « connu » qui attire davantage que « l'inconnu » ou le « lointain » ressortent largement des entretiens. Ainsi, les jeunes choisissent de préférence les sites qu'ils apprécient, parce qu'ils connaissent ou aiment la ville. Comme par exemple :

« A : Moi, j'ai commencé par Munich aussi, principalement parce que j'ai plein de souvenirs à Munich, et il est clair que quand je suis allée sur le site, je voulais y retrouver les images que j'avais en tête. Et après, pour les trois autres, vraiment, je ne sais pas comment j'ai procédé. J'ai fait Berlin, parce que, peut-être parce que c'était le nom qui me parlait le plus, mais il n'y avait vraiment plus de démarche particulière. C'est vrai que la première, oui, Munich, c'était un attachement particulier, mais les autres non. » (Annexe 10)

« L : J'ai choisi le premier, après, j'ai suivi la liste. » (Annexe 10)

« C : Oui, c'est vrai, je connaissais Munich, et c'est vrai que tout de suite, je suis allée voir des photos pour voir si je reconnaissais, euh, voilà. » (Annexe 10)

Ce sont des choix individuels, personnels, assis sur des souvenirs et non reliés au registre professionnel.

Ce faisant, à aucun moment les jeunes élèves-stagiaires ne se sont posé la question de savoir si ces sites peuvent ou non motiver leurs élèves. Tout comme eux par la suite dans le cours de langue, ils acceptent le choix imposé.

Les « images » et des « photos » les ont, de plus, majoritairement orientés dans leurs choix :

« B : J'ai regardé en premier, euh, *Bilder, Fotos*. » (Annexe 10)

« Il y a pas de photos, et j'ai pas accroché, du coup » (Annexe 10)

« D : Le plan, la *Stadtführung*, on clique sur un monument. ...

C : Le plan était sympa... D : et je le trouvais plus clair, moi. » (Annexe 10)

« Question : Est-ce que vous avez trouvé du son ? Tous : Non ! C : Mais je n'en ai pas cherché. D : Je ne sais plus. » (Annexe 10)

Pour les stagiaires, l'iconographie est le « plus » d'Internet, cela signifie par rapport à leurs outils de référence, les annuels. Ils trouvent que c'est ce qu'ils lisent en premier sur un site : « c'est normal, on fait toujours ça. » (Annexe 10)

L'un des axes du travail méthodologique de la découverte de sites pour l'enseignement des langues consisterait à mieux mettre en évidence l'impact des affects sur les choix et la

réalisation des activités, y compris pour les élèves, et à encourager les enseignants à valoriser cette dimension, y compris en termes d'autonomisation dans la recherche de documents « porteurs ».

6.4. Les TIC et le processus d'enseignement / apprentissage

6.4.1. Quel apprentissage de l'allemand par l'Internet ?

Deux constats ressortent chez les jeunes enseignants :

- D'une part, les sujets de cette cohorte voient le monde germanophone sur la toile essentiellement pour engager des échanges (contact avec des personnes parlant la langue) plutôt que dans le cadre de la recherche documentaire. Nous pensons qu'il s'agit d'une spécificité des germanistes à ce jour. La pédagogie des échanges a été intensivement soutenue par l'OFAJ/DFJW et les germanistes en sont imprégnés. Quand il s'agit d'autres types d'activités (recherche, écoute, exercices en ligne), nos sujets se situent davantage dans un registre méthodologique, de typologie d'activités, mais ne font pas référence au monde germanophone, à l'exception de l'utilisatrice professionnelle d'Internet avec ses élèves. Elle mélange les langues dans son intervention, donne des exemples concrets. L'Internet semble pour la majorité des sujets être une grande « banque de données » mise à disposition. Ce qui vient en contradiction de l'idée selon laquelle l'Internet favorise les échanges. Ce n'est que parce que le scénario de formation les oblige à travailler la recherche d'information que les jeunes stagiaires se prêtent à l'expérimentation, nous disent-ils.
- D'autre part, les activités langagières proposées par les professeurs à ce stade concernent l'écrit uniquement : recherche d'images, textes lus ou rédigés. Ceci convient habituellement à leurs usages privés. En effet, n'ayant pas d'habitude par exemple de msn (ou d'un autre moyen de communiquer par webcam), les professeurs stagiaires considèrent que seuls les mails sont des outils de communication par Internet entre classes ou avec des germanophones. La micro-

tâche de rédaction d'une lettre vidéo n'a pas été envisagée non plus par exemple ; les outils de l'Internet, la multicanalité restent lettre morte. On peut également penser que cette priorité faite à l'écrit vient de la consultation des ressources écrites plus que de ressources d'autre autre (son, vidéo). En vivant d'autres types de documents comme intéressants dans la tâche de formation ils pourront mesurer l'intérêt de la variété des supports tant pour motiver que pour construire les apprentissages et réviser la hiérarchie qu'ils établissent de facto entre oral et écrit, en dépit de leurs discours préalables.

Tout se passe pour la plupart des sujets comme si l'on « imitait le manuel » avec un autre type d'outil. La spécificité de l'outil n'est pas réellement prise en compte, car tout simplement méconnue. Nos jeunes ont bien du mal à imaginer ce qu'ils peuvent faire de spécifique avec les TIC qu'ils ne pourraient faire sans elles... La relation à l'outil multimédia n'évolue guère.

6.4.2. La représentation des difficultés linguistiques des élèves

Nous constatons deux niveaux de difficultés présentes :

- celles assimilées à la navigation sur les sites par les élèves, de l'ordre de la compréhension linguistique, et de l'architecture complexe des sites;
- celles liées à la réalisation des activités sollicitées par le scénario pédagogique à élaborer.

Pour la majeure partie des sujets de la cohorte, les difficultés que vont rencontrer lors de la consultation des sites les élèves sont des difficultés d'ordre linguistique et essentiellement lexicales (« Seul un bon dico avec des heures de travail aiderait à lire les sites ». « Il (l'apprenant) n'est pas capable de tout comprendre ce qui est écrit, alors il ne peut pas sélectionner les infos. »).

Le recours à un dictionnaire en ligne ne leur est pas venu à l'idée. Lors de la séance de travail sur le scénario, nous leur avons montré plusieurs dictionnaires bilingues en ligne, dont un dictionnaire sonore, au moment où ils en ont eux-mêmes ressenti le besoin (en situation) et ils les ont ensuite intégrés dans leurs propositions de scénarios pour leurs élèves.

Les sujets imaginent circuler dans les groupes et donner le vocabulaire à la demande. Ils se donnent le rôle de « dispenseurs du savoir ». Rôle auquel ils renoncent volontiers dès qu'ils ont découvert l'utilisation d'un dictionnaire en ligne, conservé dans les signets de la barre d'Internet, ainsi que celle de dictionnaires sonores. On peut penser que ce n'est pas une formation de généraliste qui les y amènerait. De plus, le besoin ressenti par eux lors de la réflexion didactique étant vif et affectivement conoté, ils seront plus à même de déléguer leur rôle de « sachant » à la machine.

Les sujets de la cohorte de l'IUFM d'Aquitaine ne seraient à même d'utiliser Internet de manière efficiente et pertinente pour des usages didactiques (car il ne s'agit pas de faire de la toile une panacée didactique) que dans la mesure où ils y ont été formés. Or, une formation de base au C2i2e ne suffit pas à garantir leur efficacité ni le changement de perspective, en termes d'apprentissage de la langue/ culture allemande.

En ce qui concerne la conception d'activités, nous verrons que les difficultés des élèves leur sont proches, dès lors qu'ils rentrent dans une élaboration de « scénario pédagogique ». Et que les stagiaires les identifient et les prennent en compte en termes de guidage vs liberté d'action. Nous verrons aussi que les difficultés linguistiques des élèves trouvent une réponse rapide du côté des enseignants sous la forme de besoins langagiers à couvrir.

Dès que le enseignants se projettent dans un scénario pédagogique contruit autour des micro-tâches avec des objectifs identifiés, ils sont replacés dans un habitus professionnel

qui dédramatise la difficulté rencontrée lors de la phase de navigation.

6.4.3. Le site comme inducteur d'un processus didactique

Au moment de s'orienter vers un objectif didactique et de monter le projet de « scénario pédagogique », il est apparu que deux des binômes constitués ont modifié le choix du site de référence à cause de la tâche qu'ils ont retenue. Des écarts sont apparus entre les choix personnels, professionnels puis les choix en référence à leur projet didactique. On devrait plutôt parler d'une évolution du choix que d'un écart. Alors que dans la plupart des cas, on avait affaire à une consommation des sites, mêlée avec une approche naïve et confiante des contenus, là, pour la première fois, on assiste à un positionnement différent, celui d'enseignants ajustant les supports à leurs objectifs. Il y a un « effet de la démarche utilisée ». Ce qui est intéressant ici, c'est que les choix effectués peuvent soit aller dans le sens :

- d'une modification des activités envisagées : « E : Ca veut dire qu'on a été amenées à simplifier ce qu'on voulait. Parce qu'on s'est perdues, donc il a fallu aller plus ... Et les textes sont quand même difficiles pour des secondes LV2, donc pour éviter justement le copier-coller, il a fallu, ... il a fallu faire autrement. » (Annexe 13) : Et : « D : et après, on a eu l'idée d'une sorte d'album sur des frises avec des photos. Et après, en fait, on s'est dit que c'est pas possible, quoi, pour la partie pratique. ... Ca ne servirait à rien, donc, on a eu l'idée de ces cartes vierges Donc on a eu cette idée de repérage. » (Annexe13)
- d'un renoncement à des supports trouvés,
- d'un retour réflexif sur les apprentissages envisagés (renvoi aux théories de référence) avec questionnement interne du binôme : « D : on s'est posé des questions... Si on se perdait, les élèves vont se perdre aussi. » (Annexe 13).

Ce qui a provoqué les freins les plus notables à l'usage du site retenu et parfois la modification du choix initial, tient à plusieurs raisons :

- les documents trouvés sur le site : sont considérés comme trop difficiles au plan linguistique (langue et lexique, longueur des documents, difficulté d'accès au sens), mais jamais perçus comme difficiles dans leur multicanalité. Par exemple : « A : Malgré tout, la sélection d'informations pour les secondes en LV2 nous paraît extrêmement compliquée. » (Annexe 13)
- la navigation dans le site : « D : On était tout de suite d'accord. ... D : On était emballées d'abord. Et après, on s'est posé des questions. ... Parce que plus on avançait, plus on se perdait et on s'est dit que si nous on se perd, les élèves vont se perdre aussi. » (Annexe 13)

6.4.3.1. Les sites et les dispositifs proposés

En matière de propositions de dispositifs pour les élèves, la consultation de sites ne semble pas poser de problème aux sujets de la cohorte de notre étude empirique. Leur travail a été attentif, a duré plus longtemps que prévu. Ils ne voulaient plus quitter la salle en fin de cour par exemple et ont demandé une séance supplémentaire pour affiner leur scénario.

Ceci vient en contradiction avec leur attitude première lors de la consultation à usage professionnel. Rappelons qu'ils trouvaient cela « long », « difficile » et « mangeur en énergie ». Pour certains c'était de l'ordre de l'injonction des textes officiels.

« E : Moi, on me demande de travailler avec les secondes sur le thème de la ville et du vivre ensemble. Et je pense que c'est faisable. Là, c'est plus concret que de travailler sur une page du manuel. Ce serait peut-être plus, plus amusant pour eux et peut-être plus productif. » (Annexe 10)

Il a fallu ainsi les acclimater, les faire progressivement s'emparer de leur projet pour imaginer la macro-tâche.

L'un des groupes s'arrête sur la macro-tâche suivante : « réaliser un guide touristique (Berlin) à emporter avec soi pour un voyage à Berlin. » Les stagiaires ont réfléchi à ce que contient un guide touristique et aux besoins d'un visiteur de la ville pour faire constituer leur guide aux élèves.

« D : Ben, disons qu'on était parties sur l'idée d'un guide de voyage et on s'est dit que dans un guide de voyage, il y a quoi : il y a une partie toujours historique, une partie infos pratiques et une partie découverte de la ville. Donc, comme ça, on s'est dit : bon on va leur faire faire une partie historique. » (Annexe 13)

Ce qui donne le déroulement de tâche suivant :

« D : On ferait une rubrique plutôt genre « infos pratiques », quoi, et ensuite une rubrique « découverte de la ville ». Finalement, on a un peu rassemblé les deux. » (Annexe 13)

Dès la mise en situation, potentiellement centrée sur les élèves et une situation authentique, ce que nous avons nommé une « action située », les enseignants en formation décomposent la macro-tâche en plusieurs registres de micro-tâches auxquelles ils affectent des objectifs spécifiques. Chaque micro-tâche est assortie d'une production.

Pour les stagiaires, les sites apportent avec eux certaines tendances influençant les choix d'activités. En particulier, ce qui les préoccupe est la notion de cohérence qui revient souvent. Cette cohérence est constitutive du scénario pédagogique dans la mesure où les objectifs visés s'articulent avec les données disponibles.

« A : Ouais, il y a une vraie cohérence entre la forme du site et l'activité-là dans la mesure où, donc, on a une rubrique au même titre que « *Geschichte in Kürze* », on a une rubrique « *Kultur* » et la liste de tous les monuments lorsqu'on clique sur cette liste, on a à nouveau une illustration, on a à nouveau un petit texte souvent synthétique, pas toujours, et l'adresse en bas, qui renvoie de nouveau au plan. »
(Annexe 13)

6.4.3.2. Les micro-tâches

A la question de savoir si le site avait un effet sur le choix des micro-tâches qu'ils proposeraient à leurs élèves, les groupes se placent dans l'optique suivante :

« A : Là, c'est véritablement utiliser l'outil qu'on a sous la main. Et le site nous amène vraiment à ce type d'activités. » Et là, c'est plus la forme du site qui nous a amenées à ce choix-là. » (Annexe 13)

Les types de micro-tâches que les élèves-professeurs imaginent sont centrés sur les besoins en situation de visite de ces villes. Les stagiaires se projettent totalement dans ce monde semi-virtuel :

« B : Et là, donc, ils proposent *italienisch, asiatisch, deutsch*. Donc, ils en choisissent deux qu'ils aiment et pareil, ils notent l'adresse.

C : Idem pour les loisirs. Alors, on donne toujours les mots-clés : cinéma, théâtre etc.

B : Donc peut-être faire une sortie après el repas.

C : c'est pareil pour l'hébergement. Trouver une adresse sur le site d'une auberge de jeunesse.

B : Par exemple, pour les auberges de jeunesse, nous on était déçues, parce qu'il n'y a pas de prix, il y a e nombre de lits, alors que sur le site de Tübingen ça y était. »
(Annexe 13)

Là où le bât blesse, c'est que ces activités sont généralement conçues pour elles-mêmes, isolées d'autres ressources numériques. Les stagiaires évoquent des propositions d'activités orales ou écrites (avec une fiche-mémoire à remplir, ou *Arbeitsblatt* d'accompagnement, par exemple), mais très rarement ils proposent des activités nécessitant des recherches complémentaires, la visite d'autres sites ou le recours à des aides en ligne. L'Internet semble fonctionner comme un outil monolithique. Le seul apport complémentaire que 'on note de façon récurrente dans les propositions, ce sont les iconographies qui pénètrent en particulier dans les fiches remises aux élèves, à la place du texte (écrit). On peut affirmer qu'il y a là une pédagogie plus « traditionnelle », faute d'expérience professionnelle dans ce domaine. Mais que les stagiaires ne seraient pas opposés à de nouvelles approches. Rien ne dit à ce stade de la recherche que des stagiaires en formation continue aurait le même point de vue. Ici, nous avons une certaine harmonie liée à l'âge des stagiaires, ce que la formation continue ne favorise pas. Du fait d'une culture didactique et multimédia partagée, le groupe est plutôt homogène.

Les liens entre les activités, les combinaisons de ressources et d'aides ne sont pas encore familières aux élèves-professeurs et pourraient facilement être gagnées grâce aux TIC.

6.4.3.3. Les modalités de groupement des élèves

Les modes de groupement des élèves (ou *Sozialformen*) sont favorables à l'éclatement du groupe classe, tant dans son organisation spatiale que sociale. Les stagiaires y ont été sensibilisés précédemment et le scénario de formation les y amène logiquement. En effet, rappelons qu'ils se retrouvent en un lieu inhabituel pour eux, l'ELM, et qu'ils sont amenés à travailler en groupes puis en binômes et à échanger collectivement à diverses reprises de manière réflexive sur leurs ressentis, conceptions et productions. Les modalités de groupement des stagiaires induit de manière formative des modalités de groupement pour les élèves.

Le travail avec les TIC fait généralement éclater la notion spatiale et groupale de « classe ». La conséquence en est la modification des rôles des uns et des autres, puisque l'accès au savoir se place dans des modalités d'organisation sociale différentes. La « classe de langue », dans l'enseignement secondaire, est une entité forte, mais rarement confortée dans les cours d'allemand où des élèves de plusieurs « groupes ou classes » se regroupent pour les cours d'allemand, formant ainsi de nouveaux « groupes classes sur des objectifs spécifiques ». De plus, dès que l'on fait appel aux TIC, le groupe classe se propulse dans un lieu spécifique. De plus, les activités envisagées à partir des usages des sites de villes sont favorables à un éclatement de la notion de « groupe classe constitué », au profit de celle de « groupe de sens » ou « groupe de besoin ». Dans la pédagogie traditionnelle, les TIC favorisent un enseignement individualisé, ce que l'enseignement de l'allemand ne soutient pas, par tradition sans doute.

Si les TIC, et la consultation de sites Internet favorisent majoritairement des modalités de travail individualisé, les habitus didactiques des germanistes et leur conception sociale des effets de travaux de groupes les orientent davantage vers des modes de groupement divers, dont des travaux de groupes renforcés. Il faut avouer, dans le cadre de cette étude empirique que nos stagiaires privilégient les groupes de 3 aux binômes, « parce que la formatrice aime mieux ça. » (Annexe 12) Il y a un « effet-maître » certain.

La conception des modalités de groupement va avec une certaine culture didactique et professionnelle spécifique aux germanistes, celle d'un apprentissage collaboratif ou collectif. Cette conception renvoie à des théories de l'apprentissage social et à la socio-construction en particulier (Jonnaert et Vander Borg, 1999).

6.4.3.4. L'autonomisation des élèves

La dimension autonomisante de l'apprentissage que favorise l'Internet, échappe, à ce stade, majoritairement, aux professeurs stagiaires. Ils ne modifient guère leur conception de leurs divers rôles, en cas d'utilisation de l'Internet avec les élèves.

La question se pose ici de savoir si - a posteriori - les Tic peuvent contribuer à l'autonomisation des apprenants ?

Nos sujets se posent de nombreuses questions sur l'autonomisation de leurs élèves par rapport au guidage de la tâche. Les entretiens, en particulier, livrent que le désir d'autonomisation chez les enseignants pour les apprenants n'est pas en rapport avec les pratiques de guidage retenues par les enseignants :

« A : Là, on serait obligés de les aider à sélectionner les informations parce que l'histoire de Berlin étant tellement riche, on pense que, même si on préfère que ça se passe d'une manière totalement autonome dans la recherche des informations, on a conscience qu'on les guide peut-être un peu trop. Malgré tout la sélection des informations pour des secondes LV2 nous paraît extrêmement compliquée.

E : Parce que nous, on était très vite perdues, donc... » (Annexe 13)

Nos enseignants-stagiaires mélangent les contraintes du contrat didactique, nécessaires à la réalisation de la macro-tâche à laquelle elles donnent sens, et celles du guidage des micro-tâches. Ils ont un sentiment de culpabilité vis à vis de ce qu'ils considèrent comme un guidage trop fort de la tâche, mais ils ne savent comment faire autrement. Ils ne remettent pas en cause les rôles attribués aux acteurs, de quelque côté que ce soit, ni les ressources utiles auxquelles les jeunes apprenants pourraient accéder seuls sur la toile. A aucun moment, même dans leurs doutes, ils ne remettent en cause le schéma traditionnel de la transmission des savoirs. Ils sont prêts à rendre l'apprentissage plus ludique et plus complexe, plus actuel aussi, éventuellement socialement construit autour de situations plus authentiques, mais ne posent pas l'équation de la complexité qui remet en cause les rôles et les modalités de guidage dans l'acquisition des savoirs et des méthodes de travail.

A aucun moment, les enseignants n'envisagent de déléguer la conception de la micro-tâche aux élèves, même dans le cas où ils en prennent conscience a posteriori.

« B : Je ne sais pas. Mais ça n'apparaît pas tout de suite en présentation alors que c'est quand même, enfin, je sais que les garçons, dès que je leur ai donné, c'était : Ouais, le Bayern, Oliver Kahn, enfin, ils m'ont sorti la composition complète de l'équipe. C'est la première chose qui leur venait à l'esprit. Et là, ça n'apparaît pas du tout sous forme d'image sur la homepage. Il n'y a même pas de shop.

Question : Et vous n'avez pas non plus retenu ça dans la piste d'activité ?

B : On n'y a pas pensé. C'est vrai, tiens. On aurait pu faire une soirée match. Mais, puis voilà, nous on est des filles, on n'y a pas pensé. ... » (Annexe 13)

L'une des difficultés majeures de l'enseignant réside dans le fait de se décentrer de lui-même et de considérer l'apprenant comme étant au cœur du dispositif dans tous les actes d'enseignement qu'il mène.

La formation initiale des professeurs de langue doit donc « sensibiliser à l'importance des stratégies cognitives et métacognitives ». (Barbot, Camatarri, 1999). Si l'autonomie est une visée, un but, l'autonomisation est un processus dans lequel tous les enseignants ne s'engagent pas.

Chez les stagiaires, l'autonomisation de l'apprenant est une préoccupation, surtout centrée sur la notion de guidage vue du côté de l'enseignant, mais non encore un réflexe professionnel par rapport aux stratégies des apprenants.

Elle gagnerait à être négociée dans ses formes cognitives et métacognitives, tout autant que dans des formes sociales de travail ainsi que de la définition des micro-tâches, avons-nous constaté précédemment.



7 Quelques conclusions, pistes de réflexion et d'action

Les conclusions de cette étude sont fort modestes et éminemment provisoires, du fait de la nouveauté de la recherche menée et de la nécessité de la prolonger pour en approfondir certains aspects, comme il a été présenté en introduction.

Ces conclusions reprennent les résultats les plus significatifs de l'étude et les assortissent de propositions à l'intention des décideurs institutionnels, des formateurs d'enseignants de langues et de pistes pour les recherches futures concernant la formation des enseignants de langues (ici l'allemand).

S'il apparaît de plus en plus indispensable de réfléchir en formation initiale des enseignants de langues à la place dévolue aux TIC, et ce pour des raisons diverses, il semble que la culture académique « marginalise » les technologies de l'information et de la communication en leur accordant un espace de formation spécifique, géré par des spécialistes, et de ce fait décalée par rapport aux disciplines linguistiques et à leurs dimensions didactiques.

La difficulté, rencontrée dans l'élaboration des plans de formation des PLC2, réside à première vue dans le temps accordé aux enseignements de la didactique des langues. Les priorités affectées à la didactique de la discipline et aux activités langagières dans la langue ont pour effet néfaste de placer l'éducation aux TIC en concurrence avec la discipline elle-même.

A y regarder de plus près, la difficulté à intégrer les TIC dans les enseignements de langues / cultures en formation de futurs enseignants linguistes se trouve partiellement inscrite dans les schémas formatifs que la culture universitaire diffuse. Ces schémas favorisent les cours magistraux et le rapport au savoir comme primant sur le rapport au vécu scolaire des élèves et de leurs enseignants par voie de conséquence.

7.1. Le poids des représentations préalables

Une double tendance se dégage de l'étude menée : d'une part, les stagiaires désirent utiliser l'Internet auquel ils accordent des vertus positives pour l'apprentissage de l'allemand (essentiellement en termes de motivation), et d'autre part, ils n'ont pas une vision claire de ce qu'ils peuvent réellement en faire (au plan didactique cette fois), restant fixés sur leurs conceptions préalables.

Les représentations, savoirs de base en TIC et sémiopragmatiques initiaux des stagiaires ne leur permettent pas *a priori* de concevoir des apprentissages linguistiques au moyen d'Internet. Ils se focalisent - et cela se confirme dans les pratiques - sur des dimensions culturelles et la « rencontre » avec des réalités allemandes, même si, souvent, ils imaginent également une rencontre virtuelle avec une classe allemande, mais n'en envisagent pas la dimension médiée ni la dimension linguistique qui lui est de ce fait affectée. Ils se situent dans un modèle résolument binaire d'usage des TIC soit pour la quête d'informations, soit pour l'échange par écrit.

Ces aspects limitent les usages d'Internet pour ces élèves-professeurs, en dépit des intentions affichées et d'une bonne volonté évidente lors de l'expérimentation. Tout se passe comme si les stagiaires ne dépassaient pas, sans guidage, le niveau de pratique de départ.

Dans cette étude, les conceptions, bien que globalement positives, constituent de fait des freins à un changement des pratiques enseignantes. Par changement, nous entendons ici plusieurs niveaux :

- soit la prise de conscience d'autres possibilités de tâches avec les TIC, ce qui constitue le premier niveau,

- soit la mise en œuvre de certains scénarios utilisant les TIC pour enseigner l'allemand, un niveau plus avancé de changement.

Ces conceptions sont des freins parce que les stagiaires n'ont pas eu accès à des savoirs minimaux dans le domaine des TIC appliqués à l'allemand. A ce titre, comme il a été noté au fil du recueil de données, les stagiaires ne peuvent que reproduire ce qu'ils connaissent.

7.2. Des scénarios collaboratifs transférables

Un enseignement intégré des TIC dans les scénarios didactiques en allemand permettrait de répondre à ces manques, parfois ressentis comme des besoins techniques (« Je ne sais pas écrire les caractères allemands sur mon clavier français, par exemple pour le « ß », je fais un « B » ; ou encore « Je ne sais pas vérifier l'orthographe en allemand avec mon ordinateur etc. », ou « Je ne sais pas faire de recherche en allemand. » ou « Comment écrit-on le Umlaut dans une recherche sur Google ? Je ne trouve pas München. »).

Cela faciliterait également une approche plus didactique des langues et cultures germanophones.

Le travail sur les conceptions d'une langue et de ses variations linguistiques et culturelles est difficile dans le cadre des formations classiques, du fait des résistances au changement mais aussi des processus modélisants souvent induits par l'enseignant, volontairement ou non.

Le fait de proposer une démarche de scénario pédagogique autonomisant, puisque partant de situations spécifiques aux stagiaires en référence aux contextes de classe qu'ils vivent, a un effet sur les rôles des uns et des autres, et en partie sur le rôle de l'enseignant,

qui devient davantage « accompagnateur » de la macro-tâche proposée et gérée avec les groupes.

7.3. Professionnalisation et formation des enseignants « à » et « par » l'outil TIC : gérer l'acquisition d'une métacompétence

On n'oubliera jamais que la question que doit se poser l'enseignant est toujours : « J'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? »¹⁴ C'est cette exigence qui devrait guider l'action professionnelle des enseignants de langues.

L'étude empirique que nous avons présentée ici, confirme que les habitudes de enseignants sont fortes et que la nouveauté prend toujours appui sur le connu et le déjà-là. C'est donc en partant de l'analyse de ces pré-savoirs et de conceptions en amont que la formation pourra envisager d'avoir pour effet des déplacements de représentations et de pratiques.

Il reste encore du chemin vers la clarification et la définition de cette métacompétence liée aux usages des TIC dans l'enseignement des langues. De notre point de vue, cette métacompétence ne peut s'acquérir hors d'une situation chargée de sens, c'est à dire en lien avec des contenus didactiques et linguistiques ou culturels forts. C'est à dire que nous pensons qu'une telle compétence prend sens dans la manipulation située dans la discipline, sinon elle risque d'être réduite à l'état d'outil. Pour ce faire, il conviendrait de mener à bien une proposition de formation professionnalisante qui intègre les TIC dans la formation initiale à des moments clés de celle-ci, comme la préparation des stages et le retour de stage, dans une articulation avec l'alternance de la formation. Mais également à divers moments clés de la prise de conscience des enjeux de l'enseignement des langues chez les jeunes en formation.

¹⁴ Reprenant en cela le titre de l'ouvrage de Michel Saint-Onge de l'université canadienne de Sherbrooke, publié en 1993. A Montréal : Editions Beauchemin Itée, et diffusé en Europe par Lyon : Chronique Sociale.

7.3.1. Orientations pour l'institution

Depuis une dizaine d'années, l'institution a pris les rennes du pilotage du changement en matière d'enseignement des langues, même si depuis peu, avec l'arrivée des orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes (CECR, 2000), la donne est différente. Des recommandations fortes sont venues de l'Europe et sont prises très au sérieux par les états-membres.

Les priorités du changement ont été portées sur le niveau macrosocial (au niveau des pays et des institutions) et sur le niveau mésosocial (sollicité par les contextes/ environnements et réseaux). Beaucoup moins sur le niveau microsocial (au niveau des acteurs et des tâches) que l'on pourrait encourager à davantage exprimer, manipuler et innover. Les institutions scolaires ont tout intérêt à encourager les expérimentations. De plus, des initiatives comme l'organisation des rencontres entre professionnels de l'enseignement - comme dans le cadre de Cyberlangues par exemple - sont à soutenir. La valorisation des recherches et en particulier celle de la recherche-développement ou celle des « scénarios pédagogiques médiés » a déjà commencé sur les sites du Ministère de l'éducation nationale¹⁵. Elle gagnera à être poursuivie et élargie. L'Europe, au sein de la Commission de Bruxelles relaie de telles initiatives.

« Innover » ou « organiser » sont deux logiques contradictoires. L'organisation renvoie à une vision cartésienne des systèmes, l'innovation accueille l'absence d'état stable. Norbert Alter constate que l'incertitude constitue désormais un principe de contrainte dans lequel l'ensemble se trouve morcelé, souvent privé de sens et devenu ambigu. Les acteurs eux-mêmes sont en situation inconfortable et confrontés à une crise du sujet, une crise de l'arbitrage et de l'autonomie (Alter, 2000), principe que l'on retrouve dans les travaux de Perrenoud, en sociologie de l'éducation (Perrenoud, 1996).

¹⁵ L'un des projets d'un binôme de nos stagiaires, dans un groupe de PE2 cette fois, a été mis en ligne cette année.

Pour les systèmes et en particulier celui de l'institution scolaire, des dispositifs et des tâches proposées aux apprenants de langue, on soulignera que ceux qui réagissent aux « faits saillants » (Altet, 1994), aux événements critiques sont plus vigilants aux mouvements du système et plus sensibles au contexte, à l'environnement de l'apprentissage.

Du point de vue de l'enseignant, on aura intérêt à suivre les propositions de Barbot et Camatarri (Barbot, Camatarri, 1999) consistant à l'équiper en formation d'une « boîte à outils épistémologiques » pour le rendre plus « autonome », nous ajouterons plus « réflexif et critique dans ses postures d'enseignement ».

7.3.2. Pistes pour la recherche

Dans cette étude, nous avons mis en évidence des éléments facilitateurs du changement, telles les interactions (entre l'élève et l'ordinateur et les interactions entre élèves). Les TCI facilitent une variété de modalités de l'organisation sociale de ce que l'on regarde souvent comme « la classe ». L'étude de ces modalités est essentielle pour une réflexion sur les rôles attribués aux acteurs de l'apprentissage et à la médiation du savoir. Les interactions médiées nous semblent alors un champ de recherche privilégié. Notre étude a montré le potentiel de *Camstudio* pour un croisement des données sur les réseaux médiés « élève-ordinateur » et « élève-élève » qui n'a pu être mené au bout. Les technologies de l'information et de la communication influent non seulement sur la relation au savoir par les accès nouveaux, mais également sur les modalités de la communication entre individus et peuples au sens le plus large. Ce faisant, elles contribuent à l'éducation tout au long de la vie, celle du citoyen que l'école prépare. Les enjeux sociaux liés aux enjeux éthiques interrogent l'enseignement des langues en particulier dans ses usages des TIC.

Il nous semble essentiel de ne pas déconnecter les recherches sur les TIC des enjeux épistémologiques. La question du sens, celle des théories de référence sous-jacentes aux habitus et pratiques d'enseignement est lisible au travers des conceptions affichées ou sous-jacentes des enseignants, qu'une recherche peut faire émerger.

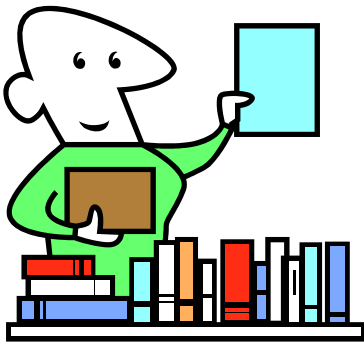
Dans l'expérimentation qui a été menée ici, s'est révélée l'intérêt de recherches pluridimensionnelles intégrant des psycholinguistes, des spécialistes des sciences de l'information, des chercheurs en sciences de l'éducation, des didacticiens. La liste n'est pas exhaustive. Des équipes pluridisciplinaires pourraient contribuer à éclairer de manière plus holistique un objet lui-même complexe.

La présente contribution n'a pu prendre en compte les pratiques situées des enseignants dans leurs classes, elle s'est portée sur la formation initiale, où se jouent les modèles de médiation du savoir, pour peu qu'on les mette en évidence, même avec des résistances de la part des stagiaires. On n'aborde ici ces retours de pratiques que par le discours des enseignants. La recherche devrait pouvoir développer les observations ethnographiques de ces pratiques en alternance. Ainsi « stages » et « formation initiale » pourraient être articulés dans des modèles pertinents du point de vue de la conception de modèles de formation intégrant une métacompétence d'utilisation des TIC.

A l'heure où nous remettons cette recherche aux responsables de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine, nous apprenons la décision du recteur de l'académie de Bordeaux de ne plus admettre d'enseignants stagiaires en allemand à l'IUFM de Bordeaux.

La section PLC2 est fermée pour les langues dites « de moindre diffusion », à savoir l'allemand, l'italien, le portugais.

Cette recherche restera donc en l'état et ne pourra être poursuivie comme nous l'avions envisagé au départ.



8 Bibliographie sélective de quelques publications dans le domaine

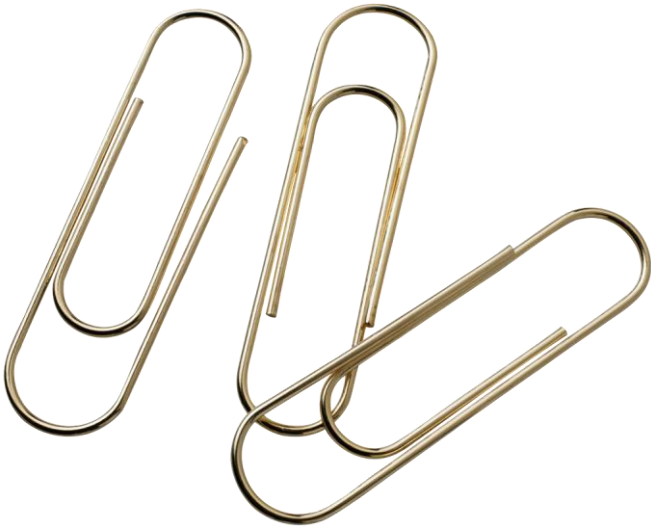
Bibliographie sélective de quelques publications dans le domaine

- Adam, C., Bardy, J. (2004). Intégrer Internet en cours de langues: contraintes et enjeux, in: *Langues et cultures - les TIC enseignement et apprentissage*, Paris : SCEREN.
- Alter, N. (1996). *Sociologie de l'entreprise et innovation*, Paris : PUF.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants - Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Paris : PUF.
- Astolfi, J.-P. (2002). *Les nouveaux mots de l'apprendre*, Conférence donnée à l'université libre de Belgique.
- Baron, G.-L., Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usages dans l'éducation*, Paris : PUF.
- Barbot M.-J., Lancien Th. (2003). *Médiation, Médiatisation et Apprentissages*, Journée NeQ - Notions en Questions, Lyon : ENS-LSH.
- Barbot M.-J. et Pugibet V. (dir.) (2002). Technologie et Apprentissage des langues et usages en émergence, in : *Le Français dans le Monde*, Recherche et Applications, Paris : Clé.
- Barbot M.-J., Camatarri, G. (1999). *Autonomie et Apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris : PUF, collection Pédagogie scientifique et théorique.
- Bériot, D. (1992). Du microscope au macroscopie, l'approche systémique du changement, Paris : ESF.
- Blömeke, S. (2002). Neue Medien in der Lehrerbildung: Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. In : *MedienPädagogik 02-1*, Disponible en ligne sous : www.medienpaed.com, (dernière consultation décembre 2005).
- Casteignau, G. (2000). Eléments de réflexion concernant l'impact des TICE sur les pratiques pédagogiques des enseignements linguistiques à l'école primaire, in: *Intégration des TICE dans l'enseignement des langues vivantes*, université d'été en langues, Aix en Provence : SCEREN, CRDP Aix-Marseille.
- Checkland, P. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*, Chichester : John Wiley and Sons.
- Demaizière, F. (2004). Didactique des langues et TIC, in: *Langues et cultures - les TIC enseignement et apprentissage*, Paris : SCEREN.
- Donnadieu, G. Durand, D., Neel, D. Nunez, E. Saint-Paul, L. (2003). *L'approche systémique: de quoi s'agit-il?* Synthèse du groupe AFSCET, diffusion de la pensée systémique.
- Durand, D. (1979). *La systémique*, Paris : PUF, Collection Que sais-je?
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford : OUP.

- Furstenberg, G. (1997). Scénarios d'exploitation pédagogique, in : Oudart, P. (coord.). Multimédia, réseaux et formation, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, juillet 1997, Paris : Hachette-EDICEF.
- Jonnaert, P., Vander Borght, B. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage – un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles : De Boeck, Collection Perspectives en Education.
- Laferrière, T., Bracewell, R., Breuleux, A. (2001). *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire*, Rescol / SchoolNet, par TeleLearning Network Inc., 23 juin 2001, consulté sur le site: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html#1> (dernière consultation: décembre 2005).
- Lancien, T. (2000). Multimédia et apprentissage des langues: enjeux et limites, in: *Triangle 17*, Paris: ENS Editions.
- Mangenot, F. (1997). Multimédia et activités langagières, in: Oudart, P. (coord.). Multimédia, réseaux et formation, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, juillet 1997, Paris: Hachette-EDICEF.
- Mangenot, F. (2000). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias? In: *Triangle 17*, Paris : ENS Editions.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil.
- Narcy-Combes, J.-P. (2000). Les conditions favorables à une intégration des TICE à l'enseignement des langues vivantes, in: *Intégration des TICE dans l'enseignement des langues vivantes, université d'été en langues*, Aix en Provence, SCEREN, CRDP Aix-Marseille.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : CUP.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris : ESF Editeur, 2ème édition.
- Pugibet, V. (2004). L'apport du multimedia dans l'approche interculturelle, in: *Langues et cultures - les TIC enseignement et apprentissage*, Paris : SCEREN.
- De Rosnay, J. (1994). *Education, écologie et approche systémique*, Congrès de l'AGIEM, La Rochelle, 4 juin 1994, publié sur le site Le carrefour du futur : www.joelderosnay.com/ (consulté en juillet 2004).
- Rosnay de, J. (1975). *Le microscope*, Paris : Seuil.
- Sallabery, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris : L'Harmattan.
- Schön, D. (1984). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
- Schwab, J. - J. (1973). The practical: Translation into curriculum. *School Review*, 7(81), pp. 501-522.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated action: the problem of human-machine interaction*, Cambridge : Cambridge University Press. (Eds. Roy Pea & John Seely Brown).
- Triangle 17 (2000). *Fremdsprachenlernen mit Multimedia-Multimedia et apprentissage des langues - Multimedia and Language Learning*, Goethe-Institut, ENS Fontenay St Cloud, British Council, Paris : ENS Editions.

Viselthier, B. (2004). Les TIC en classe de langues: de nouvelles activités sollicitées, un nouvel enseignement-apprentissage? Observations sur le terrain de la formation en allemand, in: *Langues et cultures - les TIC enseignement et apprentissage*, Paris : SCEREN.

Wolton, D. (2005). *Sauver la communication*. Paris : Flammarion, collection Champs.



9 Annexes

Annexes

1. Présentation du projet ICAR-ADIS, groupe PlumMe
2. Tableau récapitulatif : protocole de recherche
3. Questionnaire préalable 1 : L'Internet et l'apprentissage de l'allemand
4. Questionnaire préalable 2 : Votre maîtrise des TIC
5. Macro-tâche donnée aux stagiaires : Approche d'un site WEB
6. Fiche de placement des sujets à l'ELM
7. Déroulement des activités durant l'expérimentation
8. Capture d'écran lors du travail du matin (Aurélie)
9. Guide d'entretien à partir des tâches proposées
10. Transcription des échanges 1 (capture vidéo du matin)
11. Capture d'écran lors du travail sur Berlin (après-midi : binôme Marie-Laure et Marine)
12. Transcription de l'enregistrement vidéo (scénario pédagogique à imaginer : Berlin)
13. Transcription des échanges 2 (capture vidéo de l'après-midi)

14. Extraits des programmes d'allemand pour la classe de seconde, N°7 du 3 octobre 2002

15. Les stratégies au service des apprentissages et de la mémorisation : grille de référence

1. Présentation du projet ICAR-ADIS, groupe PluMMe



Université Lumière Lyon 2
UMR 5191 - ICAR
5, avenue Pierre Mendès-France
F-69676 Bron Cedex
tél : +33 (0)4 78 77 43 93
fax : +33 (0)4 78 77 44 09
site : <http://icar.univ-lyon2.fr>

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (LSH)
UMR 5191 - ICAR
15, Parvis René Descartes
F-69342 Lyon BP 7000. Cedex 07
tél : +33 (0)4 37 37 64 13
fax : +33 (0)4 37 37 62 65
courriel : icar@univ-lyon2.fr

Présentation générale

Intitulé du projet global

Intégration des multimédias / TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues

Responsable

Christine Develotte (MC)

Participants

Enseignants-chercheurs

Christine Develotte (ENS LSH)

Dominique Montagne-Macaire (IUFM Bordeaux)

François Mangenot 50% (Grenoble 3)

Véronique Pugibet (IUFM Paris)

Joséphine Remon (Lyon 2)

Bernard Viselthier (IUFM Paris)

Doctorantes

Nathalie Gettliffe-Grant

Anthippi Potolia

Elena Tea

ITARF

Melanie Lesguillons 50%

Marie-Anne Mochet 50%

Associés

Marie-José Barbot ; Nicolas Guichon ; Thierry Lancien ; Jean-emmanuel Le-Bray ;
Alain Pastor

Résumé

L'orientation de notre programme de recherche, lié à l'émergence de l'identité européenne, qui voit croître multiplicité des langues (et de ce fait des formes même partielles de plurilinguisme) et multiplicité des supports de communication (notamment grâce au développement des nouvelles technologies et d'Internet), concerne essentiellement deux perspectives menées en parallèle :

- l'analyse des sites Internet, analyse tournée vers les utilisations didactiques et l'étude des usages d'Internet dans des contextes d'apprentissage.
- l'analyse de la communication en ligne.

Analyse et usages des sites Internet

L'analyse descriptive, de type sémiolinguistique, porte sur l'étude de sites :

- sites institutionnels, à vocation de transmission des connaissances (Cité des sciences et de l'industrie, Palais de la découverte). L'objectif est alors d'étudier les effets de complémentarité des différents documents textuels (sur Internet, sur place...), ainsi que les représentations nouvelles véhiculées, de la science, du savoir, de l'Institution.
- dans le cadre didactique, l'analyse porte sur des sites de ville (sites en langues allemande, anglaise, française, espagnole, italienne...), considérés comme susceptibles de faire apparaître des marques culturelles spécifiques.

Des enquêtes et entretiens sont menés auprès d'étudiants et futurs enseignants.

Ces études devraient permettre de cerner les évolutions des représentations, de préciser l'articulation entre type d'usages et type de supports, et enfin de déceler les stratégies susceptibles de faciliter l'appropriation de ressources nouvelles.

La Communication médiée par ordinateur

L'étude des interactions sur Internet montre l'évolution des rituels de communication et marque l'apparition de nouveaux genres textuels (forum, chat...). Cette écriture mixte (qui présente bien souvent des traits d'oralité) constitue un phénomène linguistique majeur. Cependant, notre terrain d'étude est ici plus prioritairement didactique. L'analyse s'effectue principalement à partir de corpus d'écrits asynchrones de type forums de discussion pour lesquels nous disposons d'une expérience originale et de corpus importants.

Il s'agit de décrire les situations de communication médiées par ordinateur, sous leurs aspects les plus concrets (communication publique, partagée, sur site) et aussi, dans l'analyse des interactions, de caractériser la nature des liens instaurés entre apprenants et enseignants dans leur mutation. La relation entre les fondements pédagogiques et la qualité des liens interpersonnels tant socio-affectifs que socio-cognitifs- peut alors être discutée.

Organigramme

Intégration des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues

**Analyse sémio-linguistique
des supports en ligne**

C. Develotte

M-A. Mochet

A. Potolia

**Analyse du discours de la
communication médiée par
ordinateur**

C. Develotte

F. Mangenot

M-A. Mochet

A. Pastor

**Appropriation des TICE
par les enseignants de
langue en formation**

D. Macaire

V. Pugibet

J. Remon

B. Viselthier

Rencontres prévues 2004-2005

Quatre journées de séminaire dans l'année : 11 octobre, 6 et 7 décembre, 17 et 18 mars, 16 et 17 juin.

Mode de financement :

ICAR

Valorisation

IARTEM : Participation de membres de l'équipe à une publication sur « le passage du papier au numérique dans l'enseignement des langues ».

Educasup

Traitement de nouveaux produits FLE et mise à jour du site.

Perspectives

Les recherches précédemment menées étaient caractérisées par une double perspective : d'une part la description des supports multimédias et d'autre part la description des usages afférents.

Nous avons, dans ce cadre, travaillé sur la définition des concepts suivants et leur articulation : l'*interactivité* et les *interactions* en ligne, les nouvelles formes de *médiation* engendrées par la *médiatisation* dans l'enseignement/apprentissage et la notion de *ressource numérique*. Par ailleurs, certains aspects de l'apprentissage médiatisé ont été

étudiés tels que le travail collaboratif en ligne et les émotions dans les interactions en ligne.

L'équipe envisage désormais de déplacer son objet d'étude du support multimédia au dispositif d'apprentissage médiatisé, de la ressource à sa mise en contexte. En effet, en tant que telle, la notion de ressources a montré ses limites dans la mesure où elle est rapidement apparue indissociable d'un accompagnement garant de son exploitation (Demaizière, Achard Bayle). L'accompagnement, inscrit dans son écologie, nous a permis de faire le lien avec la notion plus englobante de dispositif (Pothier) apte à prendre en charge les dimensions micro, au niveau des interactions inter-individuelles (apprenant-apprenant, apprenant-tuteur), méso en relation avec les genres de discours produits dans les différents espaces pédagogiques (classe, forums, blogs, chats..) et macro au niveau de son insertion dans l'institution dans ses dimensions socio-politico-économiques (Fichez).

L'étude de dispositifs d'apprentissage médiatisé nous conduit, aujourd'hui, à envisager deux pistes de recherche principales fondées sur les interactions acteurs/dispositif :

- L'appropriation des dispositifs : les publics concernés seront, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, des étudiants et des enseignants à l'université ainsi que de futurs enseignants. L'étude de cette appropriation implique l'analyse des représentations et celle de la constitution des usages. Il s'agira de mettre au point une méthodologie susceptible de garder les traces des opérations cognitives. Cette "archéologie" permettra ainsi de révéler le processus diachronique à l'œuvre dans la mise en place de compétences qui impliquent des aspects technologiques, sémiotiques et pragmatiques. On s'intéressera particulièrement à la définition d'une méta-compétence qui nous en faisons

l'hypothèse constituerait le pivot du nouveau savoir professionnel de l'enseignant de langue.

- L'apprentissage de la langue à travers ces dispositifs : nous partons de l'hypothèse que la médiatisation de l'apprentissage de la langue institue des modes spécifiques de fonctionnement cognitifs chez les apprenants. Ainsi, l'utilisation de la fonction "copier/coller" du traitement de texte modifie la construction d'une production écrite et fait écho aux théories psycholinguistiques de l'*exemplar* (Ellis, 2002). Notre corpus sera constitué de fichiers-traces permettant de suivre et de comprendre les processus d'écriture à l'œuvre dans la tâche médiatisée. Plus largement, nous nous intéresserons à la valeur ajoutée de la médiatisation de l'apprentissage pour le développement de compétences langagières.

Le dispositif d'apprentissage médiatisé, compris comme une matrice, nous permet de circonscrire le champ de nos recherches. A l'intérieur de celui-ci, nous avons choisi de travailler à partir des interactions des acteurs (enseignants et apprenants) avec ces dispositifs pour nous permettre de préciser quels modes d'appropriation sont mis en œuvre dans des situations d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Ces nouvelles directions de recherche gagneront à être nourries par le dialogue de notre groupe avec les autres composantes de ICAR intéressées par la communication médiée par ordinateur dans ses dimensions linguistiques et psycho-cognitives.

2. Tableau récapitulatif : protocole de recherche

IUFM d'Aquitaine, Bordeaux	Allemand
Dominique Macaire	Tel. : 06 07 65 54 42
Public concerné <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de stagiaires 2. Niveau langue 3. Niveau TIC 	6 stagiaires PLC2 6 stagiaires PE2 Niveau B2II Aucun module TIC en parallèle
Outils mis en œuvre pour le recueil de données <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire 2. Entretiens 3. Tâches 	Questionnaire en amont comportant les axes : <ul style="list-style-type: none"> • Biographie langagière • Représentations des langues de leur enseignement, des TIC et des langues • Niveau de compétence annoncé en TIC • Grille de guidage (générale) comportant : <ul style="list-style-type: none"> • Grille à renseigner par écrit : analyse de sites comme utilisateur (sites proposés, ou choix éventuel des stagiaires) : critères de choix, description de sites par les stagiaires • Liste produite : analyse de sites comme professionnel (mêmes sites) : élaborer des critères de choix • Grille à renseigner par écrit : choix d'un site, justification de ce choix • Traces (écrites, visuelles, sonores ...) : production d'une séance de langue (ou de ressources pour la classe) intégrant ce site (de préférence individuelle ou en binôme; on laissera le choix). Grille de guidage d'entretiens collectifs semi-directifs en aval de chaque micro-tâche Enregistrement audio/ vidéo : partage des productions en classe et réactions collectives
Protocole de recueil des données	Questionnaires en amont (par e-mail) Tâche en trois micro-tâches à l'ELM sur ordinateur (2 séances de 1h30) Partage des productions en salle de cours (1 séance de 3

	heures) 1 séance de bilan après expérimentation en cours avec des élèves
Données 1. Nombre de questionnaires 2. Nombre d'heures d'entretien 3. Sites de villes retenus	12 questionnaires environ 2 heures d'entretien Sites visités : villes allemandes (Idem IUFM de Paris) http://www.goettingen.de http://www.trier.de http://www.berlin.de http://www.muenchen.de
Perspectives de recherche Objectifs	Quels usages des sites font les stagiaires ? Y a-t-il une différence dans le regard porté sur un site quand on passe du statut d'utilisateur à celui de professionnel de l'enseignement? Quelle relation existe entre la description du site et son appropriation par les stagiaires (cheminement de lecture, choix d'activité). (ENS-LSH) Qu'est-ce qui est exploité préférentiellement dans le site : la multicanalité, l'hypertextualité, ... ? Autre entrée que spécifiquement TIC ? (ENS-LSH) Mesurer quelques aspects des représentations des jeunes en formation sur les langues, leurs cultures et les outils pour les approcher. Quelles relations s'esquissent entre les représentations des stagiaires et l'exploitation didactique qu'ils proposent : d'où est venue l'idée de la tâche ? Cheminement suivi pour l'effectuer ? Quelles seront les acquisitions de l'apprenant ? Quels types d'activités sont proposés ensuite ? Repère-t-on une spécificité des usages des sites pour les Langues ? Internet développe-t-il de nouvelles pistes de travail ? de nouvelles formes de collaboration entre les stagiaires ? De nouveaux types d'activités ? Peut-on mesurer des effets des modules TIC sur les stagiaires en formation ? Sur leurs attitudes ? Leurs gestes

	<p>professionnels usuels ?</p> <p>Quelles différences peut-on observer d'un lieu d'expérimentation à l'autre sur les mêmes sites (allemand) ?</p> <p>Peut-on former à une didactique de l'outil TIC pour le futur enseignant de langues ?</p>
Outils d'analyse	<p>Analyse qualitative</p> <p>Analyse de corpus d'entretiens</p> <p>Analyse de questionnaires (amont - aval)</p> <p>Mise en relation de sites entre eux sur la même langue et le même travail</p>
Bibliographie	Sera rédigée en fin de recherche (en cours)
Etat d'avancement prévu pour mars 2004	Recueil de données effectué, mais pas traité encore, faute de moyens
Etat d'avancement prévu pour mars 2005	Finalisation de la recherche à l'IUFM d'Aquitaine, pas encore d'échanges avec les autres équipes. Rédaction de l'étude

3. Questionnaire préalable 1 : L'Internet et l'apprentissage de l'allemand

Nom,
prénom :
Classe/ groupe de référence PLC2

1. Pensez-vous qu'Internet peut être utile dans l'apprentissage de l'allemand ? Justifiez votre réponse.
2. Avez-vous déjà pensé que vous pourriez utiliser Internet quand vous seriez enseignant(e)? Si oui, quel a été le déclencheur de cette idée ?
3. Donnez cinq adjectifs qualificatifs pouvant s'appliquer à l'utilisation d'Internet dans l'apprentissage de l'allemand.
4. L'utilisation d'Internet pour un apprenant lors de l'apprentissage de l'allemand vous semble :
î difficile î facile
Justifiez votre réponse.
5. Exploiter Internet en tant qu'enseignant vous paraît î difficile / î facile dans l'enseignement des langues ? Justifiez votre réponse.
6. Quelles sont les qualités que doit posséder un site Internet grand public pour être exploitable en langues ?
7. Quels usages d'Internet imaginez-vous proposer plus tard à vos élèves ?

IUFM d'Aquitaine, Bordeaux



4. Questionnaire préalable 2 : Votre maîtrise des TIC

Nom, prénom :

Classe/ groupe de référence : PLC2

IUFM d'Aquitaine, Bordeaux

Connaissance de l'ordinateur (cochez les cases pertinentes)

1. Je sais ouvrir un fichier existant.

OUI NON

2. Je sais enregistrer dans un répertoire déterminé un document que j'ai créé moi-même.

OUI NON

3. Je sais :

saisir et modifier un texte sur traitement de texte, OUI NON

modifier la mise en forme des caractères, OUI NON

utiliser les fonctions copier, couper, coller. OUI NON

OUI NON

4. Je sais créer un document avec des liens hypertextuels

5. Je sais créer, modifier des tableaux.

6. Je sais insérer dans un texte une photo, une image, un dessin etc.

7. Je sais scanner des documents divers.

8. Je sais graver mes documents sur un CD.

9. Je sais utiliser des logiciels :

Word / ou traitement de texte autre	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
Excel / ou tableur autre	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
Power Point	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
Un logiciel de traitement de la photo	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
Un logiciel libre	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
Un exerciceur (<i>Hot Potatoes</i> , par exemple)	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
Autre (préciser)	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>

1 Je sais naviguer sur l'Internet.

OUI NON

2 Quand je navigue sur l'Internet, j'utilise des moteurs de recherche.

OUI NON

(Listez-les)

3 Au moyen d'un moteur de recherche, je sais trouver l'adresse d'un site Internet et y accéder. J'ai déjà effectué une telle recherche sur le thème suivant : OUI NON

4 Je navigue sur Internet pour :

OUI NON

Consulter ma messagerie

Lire des journaux en ligne

Faire des recherches documentaires

Consulter des sites services (SNCF, La poste etc.)

Faire des achats

Echanger avec des collègues, des amis par *msn*

Utiliser *netmeeting*

Télécharger du son

Autre (*précisez*) ...

5 J'ai une adresse électronique. OUI NON

6 J'ai un site personnel. OUI NON

Depuis ...

URL : ...

- 7 Je sais télécharger un logiciel sur Internet, l'installer sur mon ordinateur et le lancer. J'ai déjà effectué cette opération avec le logiciel suivant :
OUI NON
- 8 Je sais télécharger du son, l'installer sur mon ordinateur et le lancer.
OUI NON
- 9 Je sais créer un document avec des liens hypertextuels et le mettre sur la Toile, chez un hébergeur gratuit.
OUI NON
J'ai déjà effectué cette opération avec le document suivant :
- 10 J'ai un ordinateur chez moi.
OUI NON
- 11 J'ai un accès Internet chez moi.
OUI NON
- 12 Je suis connecté(e) chez moi avec l'adsl (haut débit) .
OUI NON
- 13 ¹ J'ai utilisé l'ordinateur de la salle multimédia de mon université/ de mon IUFM. OUI NON
- 14 Pour moi naviguer sur l'Internet signifie : ...
- 15 Dans quelle langue préférez-vous naviguer ? Justifiez votre réponse.
- 16 Connaissez-vous le vocabulaire spécifique de la navigation :
- en allemand ? OUI NON
- en français ? OUI NON
- 17 Savez-vous taper les caractères spécifiques de l'allemand comme le « ß » sur un clavier dit « français » ? OUI NON
-



5. Macro-tâche donnée aux stagiaires : Approche d'un site WEB

Nom :

Prénom :

Groupe/ classe :

Allez sur quelques sites Web des villes allemandes suivantes. München, Tübingen, Göttingen, Berlin. Vous en trouverez l'adresse *url* en appliquant le modèle suivant: www.laville.de.

Consigne :

1

Explorez les adresses proposées et classez-les en leur attribuant une évaluation de 1 (site le moins intéressant pour vous a) à titre personnel, b) à titre professionnel) à 4 (site le plus intéressant dans chaque cas) :

	Adresse du site consulté	Usage privé	Usage professionnel
1			
2			
3			
4			

Justifiez votre évaluation :

USAGE PRIVE

USAGE PROFESSIONNEL

2

Explorez le site que vous préférez et expliquez son intérêt pédagogique à des collègues/ de futurs collègues enseignant l'allemand.

(Word, 2000 signes, reportez votre nom et prénom et l'adresse du site retenu).

Quels arguments mettez-vous en avant (intérêt, limite, utilisations pédagogiques envisageables etc.) ?

En quoi ce site est-il représentatif du monde germanique ?

3

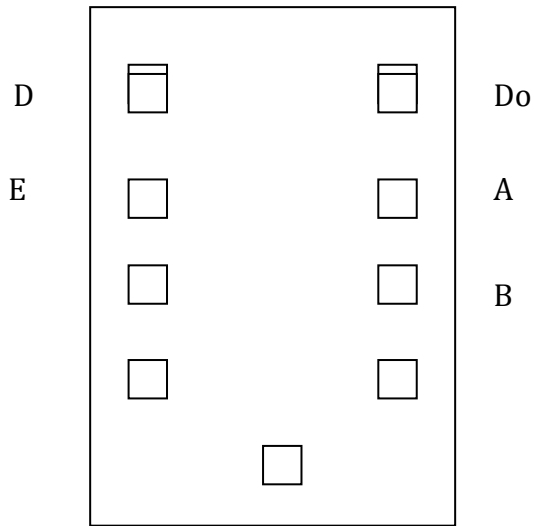
Très concrètement, à partir de ce site vous proposerez une série d'activités à réaliser en classe avec des élèves dont vous définirez le niveau (une à 2 séances) en prenant soin de préciser dans quelle(s) séquence(s) de cours vous envisagez d'insérer ce travail.



IUFM d'Aquitaine, Bordeaux, 2003

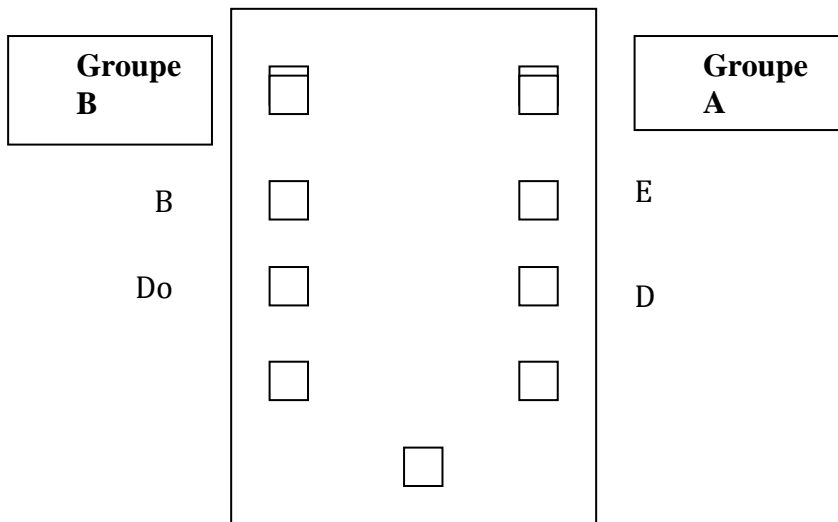
6. Fiche de placement des sujets à l'ELM

Placement des participant(e)s - Matin



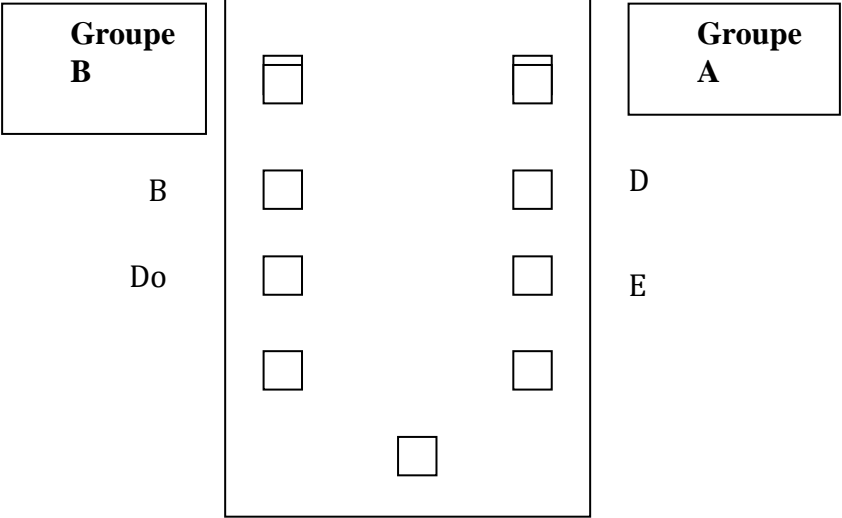
Position caméra + son

Placement des participant(e)s – Après-midi



Position caméra + son

Placement des participant(e)s pendant l'entretien de l'après-midi



Position caméra + son

7. Déroulement des activités durant l'expérimentation : tableau

Zeit	résumé	renvois captures d'écran	démarche sur le site	transformation des données en activité
1:02:00-1:04:40	répartition des groupes: Groupe A travaille sur Berlin, Groupe B sur Tübingen			
1:04:40-1:05:30	équipement technique des établissements			
1:06:00-1:10:25	Consigne			
01:10:25	Première revisite groupe A, essayer comment fonctionne le site		Berlin Tourismus d'abord, après Sehenswürdigkeiten,	
01:11:45	D: Donc, il n'y a pas d'itinéraire comme un Stadtrundgang comme il y en avait dans les autres?		recherche "Stadtrundgang" avec le moteur de recherche du site, rechercher dans "Tourismus"	
01:14:22	icône „Stadtrundfahrt“ => horaires du bus			
01:14:30	Brainstorming activités possibles			evtl. prospectus sur la ville, guide concret
01:15:15			différentes possibilités de visites de Berlin (itinéraires, monuments, thèmes) que propose le site	guide sur Berlin sous différents aspects: Berlin touristique, Berlin la nuit; groupes différents
01:18:00			Plan de la ville? Exploitable?	
01:18:10	discussion sur les objectifs des activités, définition d'une activité: guide sur Berlin voir transcription			
01:19:20	définition des différentes parties du guide: historique, culturelle (pas le programme actuel, infos pratiques, sport, Freibäder, toutes les activités que propose Berlin, parcs			

01:20:40			A: Quels sont les rubriques que propose le site?	
01:21:20	Berlin Aktiv		Unterkunft, Jugendherberge, Geschichte in Kürze, Berlin Aktiv (rubriques du site évoquées)	
01:21:40			visite du lien "Berlin Aktiv"	"Ce serait dans le culturel", Stadtführung: partie des renseignements pratiques
01:22:10	Objection: difficile de couvrir tout			
01:22:30			"rubriques ne sont pas mal fait" Geschichte in Kürze, Grüne Stadt	Comment faire pour des questions? Comment leur indiquer les liens? Comment leur donner les pistes?
01:24:10			Geschichte in Kürze:énumèrent les sous-rubriques	Comment repartir les groupes? Donner la partie historique à un voire deux groupes paraît injuste, restriction sur certains aspects de l'histoire. Contenu semble difficile
01:27:00	définition des questions historiques à traiter par les élèves: historique du mur, Berlin actuel (la capitale, les travaux), cohabitation est-ouest		recherche du lien "Ostalgie"	
DVD2/2 0:40-1:30	Discussion: Est-Ouest en classe par rapport à Berlin? Ou est-ce un travail trop grand pour ce cadre-là?			
01:25	On pose des questions très simples par rapport à ces sujets Objection: les élèves sont trop guidés			
01:55	Regard du site sous l'optique des possibilités de guider les élèves sur le site?		chercher le chemin sur le site pour arriver à la rubrique "Geschichte in Kürze" et les informations historiques	On leur donne le lien et après ils trouveront les textes

03:00	passage à la partie renseignement pratiques, organisation d'un vrai voyage envisagé?			élaborer un programme de voyage?
06:30	Objection: C'est frustrant d'organiser le voyage et de ne rien avoir sur Berlin Finalement: "On reste sur notre idée" parce l'autre groupe, lui, organise déjà un voyage	début de la capture d'écran		
07:20		Mouvements de la souris au moment de l'explication (1:14-1:40)	Gärten und Parks	il y a des images que les élèves pourront utiliser mais les textes paraissent très longs (voir <i>transcription</i>)
08:20			Schlösser und Palais	
08:40	Comment éviter que les élèves recopient et dénomment juste ce qu'ils trouvent sur le site		Tourismus-Unterkunft	
11:20	Les musées		se perdent sur le site	
12:20			Sehenswürdigkeiten - Museen Übersicht	application du principe des images, questions sur tous les thèmes
13:00		à partir d'ici, les captures d'écran et la suite de la discussion sont en décalage: on ne voit pas toujours les sites dont elles parlent. Ceci me paraît dû à l'effet de travail en groupe ou à un dysfonctionnement du logiciel: E. navigue seule sur les sites alors que les deux autres discutent des idées de réalisation. Par exemple, on ne voit pas sur l'écran la revisite du Pergamonmuseum dont elles parlent.	devant la quantité de musées:	Qu'est-ce qu'on va voir à Berlin (Checkpoint Charlie et Pergamonmuseum); qu'est-ce qu'ils vont choisir comme musée, comment peut-on assurer que leur choix est pertinent?
14:00			Pergamonmuseum, recherche d'une photo	

15:00				Comment ils vont reconnaître ce qui est vraiment intéressant?
16:13	changement de l'activité prévue			les élèves auront un plan avec des numéros; ils doivent reconnaître ce que c'est, le localiser et le décrire; restriction: chacun aura trois ou quatre numéros,
17:00	essai de l'activité prévue avec le "Pergamonmuseum"		recherche Museen, Pergamonmuseum	consigne: repérage sur la carte, trouver une photo et faire deux, trois phrase synthétique
18:55	redémarrage du site pour essayer		Tourismus, Kultur, Museen, Pergamonmuseum, à la fin lien vers le plan de Berlin	commander des plans de Berlin auprès de l'office de tourisme
21:00			Charlottenburg	faire un itinéraire, le présenter aux autres
23:00	Où placer les infos pratiques?		Kultur und Tipps, Herbergen, Hotels, Camping, Bürgerservice? Sur la carte directement	Trouver des restos, des auberges près des monuments qu'ils repèrent
25:00:00			carte avec des liens aux restaurants	
27:00:00	trouver l'itinéraire sur le site à indiquer aux élèves, fixer les tâches	fin de la capture d'écran	Unter den Linden, Stadtplan	trois étapes: infos historiques, carte vierge, itinéraire
28:30:00	travail sur la partie historique: sous quelle forme donner les questions aux élèves?			cinq/six questions ciblées; cinq/six évènements
31:00:00				cinq groupes qui travaillent chacun sur une partie différente de la ville, cartes seront complétées après
32:00:00				
34:00:00	nouvelle recherche musées		Tourismus und Hotels, Sehenswürdigkeiten	
35:00:00	comment vont-ils trouver les cartes, quelles phrases vont-ils repérer dans les textes, est-ce que les infos sont accessibles?		Pergamonmuseum, Checkpoint Charlie	quatre monuments par groupe
38:00:00	Comment choisir des restaurants?			trouver un resto proche du monument par groupes de 2 ou 3 élèves
40:00:00	Quelles structures, quelles phrases seront utilisées			

41:00:00			Stadtteile, à chaque fois, il y a des plans	répartir les tâches par quartier
----------	--	--	---	----------------------------------

8. Capture d'écran lors du travail du matin (Aurélie)

L'enregistrement vidéo n'ayant été effectué que sur la consigne, le début du travail et l'évaluation de la visite des sites, la capture d'écran d'Aurélie [A] est le seul document témoignant de ce temps de travail.

Ce document est très long, tous les mouvements du curseur n'ont donc pas été enregistrés, ce qui fait qu'on ne voit que le passage d'un site à l'autre, voire d'une page à l'autre ou bien le mouvement vers le haut ou vers le bas du site même. De même pour le son: tout n'a pas été enregistré, il existe des passages incompréhensibles. Il n'est pas toujours possible d'identifier les personnes qui parlent, mais il semble que l'on entend plus souvent d'autres personnes qu'Aurélie. En plus, la plupart des conversations portent sur des sujets extérieurs à la recherche internet. Toutes les discussions par rapport à la recherche sont transcrites. Les conversations qui concernent les sites ont toujours un caractère « professionnel ». Comme l'intérêt personnel voire culturel n'est pas exprimé de manière explicite, on peut difficilement constater un rapport entre cet intérêt personnel et la façon dont sont abordés les sites.

Timing	Navigation : changements de pages sur l'écran	Enregistrement : discussions par rapport aux sites
1:32		„Berlin, ça marche“, premières réactions, sourires...,
2:02	www.munchen.de [site administratif]	www.münchen.de introuvable,
3:08	www.muenchen.de	
3:44	scrolling sur ce site	
4:16	clique sur le lien => Tourismus	
5:16	Tourismus apparaît, scrolling	
7:06	=> Auf einen Blick	
8:53	=> Stadtführung, Sightseeing	
9:38	Site apparaît	
9:50	=> Sehenswürdigkeiten	
10:30		1: Je sais pas quoi faire, moi. Ah,

		<p>Musikhalle, tiens,</p> <p>2: Moi je vais voir ce qui m'intéresse, je m'en fous après.</p> <p>1: T'es allée voir dans quoi?</p> <p>2: Veranstaltungskalender. Dans Themen et après, c'est Themen et plus en bas Veranstaltungskalender</p> <p>1: Mais il est trop complet, à la limite.</p> <p>3: Vous êtes sur quel site, là?</p> <p>2: Non mais là, pour des élèves, ils savent pas où aller, à Munich,</p> <p>[plus identifiable qui parle]</p> <p>Oui, c'est à toi de préparer.</p> <p>2: C'est ce que j'ai mis sur le questionnaire. C'est à toi en amont, tu prépares pendant des heures. C'est clair, la prépa, et puis, ça dure deux minutes et eux, ils font click, click, click et toi, tu as passé une heure avant à rechercher.</p>
	=> Historische Gebäude und Schlösser	
13:43	=> Erlebniswelten	
15:27	=> Kinderportal	
16:50	page d'accueil de München	
17:00	=> Stadtleben	
17:59	<p>fiche d'évaluation</p> <p>usage privé: complet dans une optique touristique, des informations concrètes et précises</p> <p>usage professionnel : pages très chargées, donc longues à apparaître</p> <p>importance des thèmes et du menu : grands titres</p>	

21:55	www.berlin.de , scrolling	
22:50	=> Berlin im Überblick	
23:50	fiche d'évaluation usage professionnel : présence de pages identiques en langues différentes, aide significative pour les élèves	2: Il est bien fait, d'ailleurs, le site de Berlin [incompréhensible 3: Oui, il est mieux que celui de Munich [...] 1: Ah, c'est pas mal, effectivement 3: T'as vu, il y a., t'es allée sur les images? 2: Non, tu vois, là, il y a vraiment.. [...] 3: Moi, je trouve que c'est vraiment pas mal, Berlin, par rapport à Munich, t'as vraiment des descriptions de.. 2: Tu peux vraiment trouver des éléments, par exemple, pour faire un exposé sur Berlin, 3: Il y a des images, [...]
24:40	de retour sur „Berlin im Ueberblick	
25:20	=> Tourismus	
25:34	le site apparaît	
25:57	=> Sehenswürdigkeiten	
26:10	fiche d'évaluation les sites les plus intéressants usage professionnel : présence d'illustrations précises	
28:30	retour sur le site „Sehenswürdigkeiten“	
28:54	=> Alexanderplatz	

29:17	<p>fiche d'évaluation</p> <p>usage professionnel : (suite d'avant)</p> <p>voire d'une page complète offrant beaucoup d'illustrations</p> <p>précision des titres</p> <p>présence de textes courts et précis</p>	
30:50	retour sur le site	
31:00	=> Alte Bibliothek	
31:30	retour sur „Hauptstadt“	
32:56	www.tuebingen.de	
33:37		<p>1: Ah, c'est bien, ça, avec le plan et les numéros. Je trouve que c'est pas mal</p> <p>3: Ah oui</p> <p>1: Tu vois, tu clique dessus, et ..</p> <p>2: Ouais, c'est pas mal.</p> <p>[...]</p> <p>1: Moi je trouve que c'est bien fait,</p> <p>2: Oui, encore mieux que Berlin. Tu vois, avec une petite ville, tu as moins d'infos, donc, c'est plus...</p> <p>3: Pour les petits, c'est bien!</p> <p>[..]</p> <p>4: Je ne vois pas dans quel projet on pourrait..</p> <p>[...]</p> <p>2: Oui, parce que, ça pourrait être un exposé sur la ville, mais ça pourrait être aussi une recherche d'informations, un voyage, alors, vous trouvez un hôtel..</p> <p>3: On est bien d'accord</p> <p>2: Faites un programme d'excursion,</p>

		enfin, ça peut être différents trucs.
34:20	=> Stadtporträt	
34:45	=> Stadtgeschichte	
35:10	fiche d'évaluation usage privé: points historiques dans une optique culturelle usage professionnel : documents originaux : illustrations originales, dessins lexique simple	
36:20	=> Persönlichkeiten	
36:23	fiche d'évaluation usage personnel (suite) description de musées dans une optique culturelle	
37:27	=> Gastronomie	
37:50	fiche d'évaluation	
38:30	www.goettingen.de	
39:12	=> Tourismus	
39:42		2: Moi aussi, je suis sur Goettingen 3: Oui, mais il y a rien 2: C'est moins beau [...] 2: Moi, j'atterris pour la première fois, et.. 3: Même, il n'y a pas d'informations
40:00	=> Stadtrundgang	
40:30	fiche d'évaluation	

	<p>le site le plus intéressant, usage professionnel, puis usage personnel</p> <p>usage professionnel : suite première ligne : icônes</p> <p>présence de pages spécifiques pour enfants</p> <p>usage privé : (suite première ligne)</p> <p>si l'on envisage effectivement de séjourner dans la ville</p> <p>(suite deuxième ligne, présentation de musées) : si l'on envisage d'en apprendre sur la ville</p> <p>On va se concentrer plus sur la richesse du site, sa précision et l'objectivité des informations</p>	
47:06	retour au site d'accueil de Göttingen	
47:12	=> Schulen und Bildung	
47:21	<p>fiche d'évaluation</p> <p>usage privé :</p> <p>certains sites sont plus dans une optique : vivre dans cette ville ce qui est peut-être un peu moins intéressant par conséquent</p>	
48:00	retour au site	
48:15	www.tuebingen.de	
48:28	=> Freizeit	
48:35	<p>fiche d'évaluation</p> <p>usage professionnel :</p> <p>L'idéal étant alors de mêler plusieurs de ces critères : textes courts et précis auxquels on accède aisément grâce à des menus bien construits et présents sur une page aérée et simplement, mais assez précisément illustrée</p>	

	<p>Usage privé :</p> <p>(suite dernière ligne) ... et un peu moins directement exploitable</p> <p>Usage professionnel :</p> <p>(suite documents originaux ...) idée que les élèves puissent être surpris</p>	
54:05	retour au site	
54:12	=> Kultur	
54:39	=> Literatur	
55:00	retour à la page d'accueil de Tübingen, scrolling	
55:37	=> Bildung	
55:44	=> Stadtbücherei	
56:26	<p>fiche d'évaluation</p> <p>usage professionnel:</p> <p>(suite „importance de thèmes ...) hiérarchie des liens</p>	
56:46	=> Stadt und Bürger	
56:56	=> Stadt und Bürger, scrolling	
58:28	=> Stadt und Gäste	
58:56	page d'accueil de Tübingen	
58:59	<p>fiche d'évaluation,</p> <p>enregistrement</p>	

9. Guide d'entretien à partir des tâches proposées

Recherche ENS-LSH, ICAR-ADIS, groupe PluMMe, IUFM d'Aquitaine
2004-04-02

Première étape

1. Justifications du choix du site :

- combien de temps vous a-t-il fallu pour opérer ce choix / comment avez-vous négocié le choix du site avec votre collègue ?
- qu'est-ce qui vous a attiré dans ce site ?
- qu'est-ce qui vous a semblé motivant pour des élèves ?
- pour quelles raisons n'avez-vous pas retenu :
 - les autres catégories ?
 - les autres sites ?

2. Justification des tâches demandées :

- d'où est venue l'idée de la tâche x ou y ?
- quel a été votre cheminement pour arriver à concevoir cette tâche ?
- avez-vous l'impression que c'est le site (une partie du site) qui a induit la tâche ou qu'au contraire, c'est une idée que vous aviez qui vous a amené à exploiter telle ou telle partie du site ?
- Quelles seront, d'après vous, les acquisitions que les apprenants pourront faire à partir de votre tâche ?

Deuxième étape

Etude de l'évolution des représentations sur l'exploitation d'Internet :

- Maintenant que vous avez concrètement réalisé des tâches à partir d'un site Internet, votre opinion sur l'intérêt d'exploiter Internet en classe de langue a-t-elle changé ? Dans quel sens ?
- Que modifieriez-vous sur la fiche que vous avez rendue ?
- Quelles nouvelles observations feriez-vous à vos collègues ?
- Quelles autres activités proposeriez-vous ?

10. Transcription des échanges 1 (capture vidéo matin)

Transcription de l'observation vidéo 1 : Travail du matin : visite de sites Internet de villes (DVD 1/2, 42:40-)

Do: On va regarder tout de suite un petit peu ce qui s'est passé pendant votre visite des sites, ce qui a été de l'ordre de vos impressions, de vos remarques, tant pour un usage personnel, quand on se promène, quand on navigue dans des sites de villes allemandes, que dans une optique professionnelle, votre œil didactique, votre œil de prof d'allemand, voilà. Donc, la première chose qui nous intéresse dans ce domaine, c'est comment vous avez fait pour les villes, [...] donc, vous m'expliquez la manière dont vous avez organisé votre visite. Qui est-ce qui veut intervenir?

[question technique d'enregistrement de capture d'écran, A]

Ça, ce n'est pas indiqué sur votre feuille. Par exemple, Munich, Tübingen, Göttingen, Berlin, comment vous êtes allées les voir, ces villes? [...] Comment vous avez fait?

E.: Comment ça, comment.., dans..?

Do.: Par exemple dans le déroulement,

E.: D'abord, en tapant l'adresse, et après en allant voir ce qui nous intéressait le plus.

Do.: Oui, tu les as fait dans quel ordre, toi?

E.: Je ne sais plus. Si, j'ai commencé par Berlin, ensuite Munich, Göttingen et Tübingen.

Do.: D'accord. Et pourquoi tu as choisi cet ordre-là?

E.: Parce que j'ai été à Berlin et je voulais voir un peu le site de Berlin. Et après, euh, j'ai suivi par hasard.

Do.: Par hasard, tu as continué?

E.: Voilà.

Do.: D'accord. Mais tu n'as pas suivi la liste?

E.: Non. Enfin, je ne sais plus, quelle était la liste, je ne l'ai plus sous les yeux, mais.

Do.: Donc, toi, tu es allé à Berlin d'abord, parce que tu connais.

E.: Voilà.

Do.: Comment ça s'est passé pour toi? (se tourne vers une autre stagiaire)

D.: Moi, j'ai commencé par Munich, parce que c'était le premier de la liste, en fait. Par contre, j'ai eu un petit problème, j'ai tapé „München“, et puis, évidemment, impossible d'afficher la page, donc, je suis partie dans Google ou je sais plus comment ça s'appelle..

Do.: Donc, tu étais obligé d'aller faire une autre recherche

D.: Et effectivement il y a une autre orthographe. Je n'y avais pas pensé, donc, c'est M – U – E

Do.: Oui, oui, parce que le Umlaut au niveau international...

D.: Je n'y avais pas pensé, donc j'ai eu d'abord ce petit temps d'attente, et donc voilà, j'ai commencé par Munich et puis Berlin, puis Tübingen et puis Göttingen. Donc, j'ai fait Munich et Berlin parce que ça me parlait peut-être un peu plus, ben, c'est vrai, ces trois villes que je connais, j'ai laissé Göttingen en dernier, alors je n'y suis jamais allée, alors, c'est peut-être quand même pas un hasard, quoi.

Do.. Oui, oui, oui, mais pourquoi pas. Et Ludivine [?], qu'est-ce que ça donne?

C.: Moi, j'ai suivi la liste, moi. [En riant, gestes]

Do.: Toi, tu as suivi la liste. Et est-ce que tu as suivi la liste parce que tu fais toujours comme ça?

C.: Non, c'est parce que je suis arrivée un peu en retard, alors, je me suis dit on va pas compliquer les choses, et..

Do.: Donc, tu as suivi la liste, bon. Est-ce que tu penses que tu es restée à peu près le même temps sur chacun des sites. Est-ce que tu as une idée?

C.: Non, je suis revenue après, pour pouvoir comparer.

Do.: Tu n'as pas fait simplement des séquences dans l'un, puis l'autre et puis le troisième et le quatrième?

C.: Je suis revenue sur Munich, j'ai fait des va-et-vient entre les différents sites.

Do.: Tu t'es baladée. Les deux autres, avant, pareil?

D.: Moi, j'ai fait ville par ville et j'ai pris des notes, quand même. Et en fait, à chaque fois, par exemple, j'ai commencé par Munich, j'ai pris un petit peu de notes, j'ai bien regardé sur le site, ensuite j'ai essayé de répondre au questionnaire, quand j'ai pris mes notes et j'ai fait donc ville par ville. Et après, je suis revenue, pour être sûre de ce que j'avais vu.

Do.: Pour valider.

D.: Voilà.

Do.: Et toi ?

C.: Moi aussi, j'ai fait d'abord ville par ville et après je suis revenue principalement sur Berlin et Tübingen parce que c'était ce qui m'intéressait vraiment, et...

Do.: D'accord. On va voir après vos préférences. On va regarder de l'autre côté de la table, comment ça s'est passé pour les deux autres collègues. Donc, dans quel ordre vous avez choisi ces villes, ces sites, et, finalement, comment vous avez fonctionné. En avez-vous vues l'une après l'autre ou bien êtes-vous repassées dessus plusieurs fois?

B.: Moi, j'ai commencé avec Munich, parce que c'était le premier, ensuite, j'ai voulu voir une autre grande ville donc j'ai fait Berlin et après Tübingen et Göttingen. Et en fait, je les ai consultés chacun de façon séparée et une fois que j'ai tout vu, je suis revenue en arrière pour mieux comparer.

Do.: Et pourquoi tu as choisi Munich en premier?

B.: Parce que c'était le premier aussi, et puis, voilà..

Do.: Donc, tu as suivi la feuille?

B.: Sauf qu'après, j'ai pris Berlin parce que je voulais voir l'autre grande ville qui était proposée et les deux plus petites en dernier.

Do.: Mhm

B.: Voilà

Do.: D'accord, et toi?

A.: Moi, j'ai commencé par Munich aussi, principalement parce que j'ai plein de souvenirs à Munich et il est clair que quand je suis allée sur le site, je voulais y retrouver les images que j'avais en tête, et après pour les trois autres, vraiment, je ne sais même pas comment j'ai procédé. J'ai fait Berlin parce que, peut-être parce que c'était le nom qui me parlait le plus, mais il n'y avait vraiment plus de démarche particulière. C'est vrai que la première, oui, Munich, c'était un attachement particulier mais les autres, non. Et de la même manière j'ai visité assez rapidement, j'ai survolé on va dire, tous les sites une fois et après je suis revenue et contre toute attente c'est pas à Munich que je suis retournée mais plus à Göttingen et à Tübingen.

Do.: D'accord. Donc, après un premier choix, au fond, tu t'es rendue compte que tu ne fonctionnais pas toujours de cette manière-là. Ce n'était pas systématiquement...

A.: Par rapport à la tâche qui nous était donnée

Do.: Sur la tâche, par rapport à la tâche, bien sûr. D'accord. Et est-ce que le premier site que vous avez vérifié, enfin, validé, vu tout simplement, visionné, est-ce qu'il a conforté votre plaisir de l'attente? Puisque vous dites toutes que vous êtes allés voir le premier site, sauf Ludivine qui a suivi la liste, vous dites: „J'ai suivi la liste, mais j'ai quand même choisi le premier. Après, j'ai suivi la liste.“ Est-ce que vous avez trouvé à conforter ce plaisir, puisque vous aviez une attente de retrouver des choses de connu et cetera. Qu'est-ce que ça donne?

[4 secondes de silence]

C.: *incompréhensible*

Do.: Toi pas vraiment parce que tu étais dans l'obligation de faire ?

C.: Voilà, exactement.

Do.: Mais tu connaissais ?

C.: Oui, c'est vrai, je connaissais Munich, et c'est vrai que tout de suite je suis allée voir des photos pour voir si je reconnais, euh, voilà.

Do.: Donc, tu as commencé par les photos. Un petit peu comme [*geste*]... ?

C.: Exactement.

Do.: D'accord. Qu'est-ce que vous avez regardé alors en premier? Est-ce que vous vous souvenez? En général, ... sur un site.

Plusieurs ensemble: Tourismus, Sehenswürdigkeiten, Stadtrundgang

B.: Enfin, Bilder, Fotos, [*A. nickt*]

Do.: Le tourisme. D'accord, maintenant, regardons un peu quelque chose d'autre. Quel est le site que vous avez préféré?

B.: Tübingen.

A.: Tübingen

[*on ne voit pas et n'entend pas les réactions de toutes*]

E.: Berlin et Tübingen

Do.: Berlin et Tübingen au même niveau. Et toi [*en s'adressant à A.*]

A.: Tübingen aussi.

Do.: Tübingen aussi.

A.: Pour la surprise, en fait. Précisément, parce que je m'attendais à rien de particulier et j'ai trouvé qu'il était agréable. Il y avait une bonne atmosphère qui s'en dégageait

Do.: Oui

A.: que j'aurais aimé trouver sur celui de Munich.

Do.: Donc, en fait, tu étais un peu déçue de celui de Munich si je comprends bien?

A.: Oui, mais parce que j'avais mis des exigences très, très haut.

Do.: D'accord. Les autres? Vous avez préféré donc Tübingen majoritairement, à part un petit peu Berlin, on est d'accord là-dessus? Pourquoi vous avez préféré Tübingen?

D.: C'était le plus clair, je trouve. C'était plus clair pour pouvoir faire des recherches, c'était beaucoup plus clair. C'est vrai, Berlin et Munich, c'est peut-être aussi du fait que ce sont deux grandes villes, mais c'était une masse d'informations, on savait pas vraiment où aller, alors, il y avait plein de petites fenêtres et... Alors Tübingen c'est vraiment bien clair, et puis...

d'autres: Le plan..

D.: Le plan, la „Stadtführung“, alors on clique sur un monument.

B.: il est vraiment bien fait.

D.: Ça nous a beaucoup plu.

[rises]

C.: Surtout pour ça. [rit]

Do.: Le plan a joué pour beaucoup, apparemment

Oui

Do.: Au niveau même entre vous?

C.: Il était sympa, donc, voilà.

D.: Et je le trouvais plus clair, moi.

Do.: Est-ce que ça signifie que d'un côté il y aurait les sites de Berlin et Munich et puis de l'autre il y aurait les deux autres? Ou pas vraiment?

A.: Moi j'ai trouvé une différence, oui.

D.: Moi, je pense, oui.

Do.: Vous avez trouvé une différence. Parce que Berlin et Munich tu le dis clairement...

D.: Et Göttingen, c'est pareil, c'est beaucoup plus clair, quoi.

Do.: Et donc Göttingen et Trier, Trèves, ce serait deux autres types de sites?

B.: Oui, mais moi, Göttingen, j'ai pas du tout accroché.

C.: Moi non plus.

B.: La première page...

Do.: Pourquoi?

C.: Voilà

B.: [...]

Do.: Il n'y a pas d'images?

B.: Il n'y a pas de photos.. Et du coup...

C.: [*incompréhensible*]

B.: Exactement. Tout est....

Do.: Donc pour toi, la première page n'apportait rien.

B.: Non, ça m'a... Il n'y a pas de photos, c'était blanc, vert, euh..

D.: Je sais pas si tu as vu, mais il y avait un Stadtrundgang.

B.: Après, oui, après j'ai tout vu, j'ai vu [?] Lichtenberg et tout ça. Mais la première approche, je..

E.: Mais à Göttingen, une fois qu'on y était, c'était, il était vraiment bien fait.

D.: C'était quand même plus clair pour chercher quelque chose quand on a envie de chercher quelque chose de précis par rapport aux sites de Berlin et Munich.

Do.: Est-ce que vous avez eu l'occasion de, sur les sites, de rencontrer non seulement de l'image puisque vous dites que ce qui vous intéresse le plus c'était les photos, en gros, les plans de ville, donc des documents iconographiques, visuels, est-ce que vous avez eu l'occasion de rencontrer d'autres types de document? En terme de contenu? Ce qu'on trouve sur un site.

B.: Du son, oui, du son.

Do.: Du son. Est-ce que vous avez trouvé du son?

toutes: Non.

Do.: Non.

C.: Mais j'en ai pas cherché.

Do.: Tu n'en as pas cherché, [*B secoue la tête*] toi non plus [*vers B*]. Est-ce que vous en attendiez?

Quelques-unes: Non.

Do.: Pas spécialement, non. Vidéo?

E.: La Webcam, mais je sais plus où c'était, à Tübingen ou à Göttingen.

B.: A Göttingen, Tübingen, Berlin aussi.

E.: Göttingen, oui, Göttingen. Berlin, j'ai pas trouvé.

D.: Je sais plus

[alle reden mehr oder weniger durcheinander]

Do.: Vous avez vu de la vidéo. Vous avez vu des petits reportages en vidéo?

B.: Enfin, petit reportages, j'irai pas jusque là. C'était de la webcam, elle bougeait pas.

E.: Voilà.

B.: Elle était quand même fixe.

Do.: Une webcam fixe. Donc, pas de travelling, pas de photos, enfin, que le principe de la photo. Ça bougeait, mais c'était quand même de la photo.

B.: Minable.

Do.: Minable [rit]. C'est pas ça?

B.: Enfin, on voyait le temps.

Do.: Oui, pour le temps, très juste, c'était en temps réel alors?

B.: Oui, oui, il en avait, oui.

Do.: Ou est-ce que c'étaient des images enregistrées? Est-ce que vous avez fait attention à ça?

C.: Du temps réel.

Do.: Que du temps réel?

E.: Oui, c'est du temps réel.

Do.: C'est-à-dire, c'est vraiment le temps qu'il fait aujourd'hui, tout de suite, maintenant, à Munich. Puisque c'était Munich, si je ne m'abuse. D'accord, bon. Donc, vous avez préféré le site, toutes, de Tübingen. Est-ce que vous l'avez préféré à titre personnel ou à titre professionnel?

[silence]

C'est pas clair, là encore.

B.: Les deux, moi, je dirais. Parce que, bon, Tübingen, c'est une ville que je connais pas et vraiment j'aimerais aller, et de l'avoir vu, ça m'a donné encore plus envie d'y aller, et c'est vrai comme dit Patricia [D], Tübingen, le site était vraiment plus clair, plus simple, plus facile d'accès, on trouvait des informations de façon plus facile, et pour les élèves c'est mieux que de se perdre dans des sites immenses comme Berlin ou Munich. Donc, pour moi, ce serait les deux.

Do.: Vous êtes d'accord? Vous voulez rajouter quelque chose par rapport à ce choix?

E.: Enfin, pour Berlin, je trouve que s'ils sont bien guidés, s'ils ont une bonne démarche à suivre, c'est aussi ..

B.: [*geste d'approbement*]

E.: ... mais ça demande un plus grand travail en amont. Mais sinon je pense que... je me suis pas tellement perdu dans Berlin, donc, je pense que ce serait faisable. Mais avec des lycéens, plutôt, c'est peut-être aussi pour ça que..

B.: Sur Berlin, ce qui était bien, c'est que sur chaque monument, il y a une photo et tout ça.
Non, Berlin, c'est vrai, c'est aussi bien.

Do.: Vous avez trouvé Berlin .. riche, très riche.

A.: Oui

B.: Voilà , au niveau des monuments en tout cas, l'aspect touristique était quand même bien fait.

Do.: Riche, mais un peu dense peut-être?

B.: Voilà.

Do.: Pour des élèves. C'est comme ça qu'on peut dire?

B.: Surtout pour des collégiens.

Do.: Oui, surtout s'ils sont des collégiens. Toi, tu as des collégiens, donc, effectivement. Tu regardes par rapport à tes élèves d'aujourd'hui [à B]

Est-ce que vous avez l'impression que ces sites auraient un intérêt pédagogique? Les uns ou les autres? C'est-à-dire visiter un site pour découvrir une ville ou certains éléments,

certaines aspects pourraient valoir le coup. Oui ou non? Et pourquoi oui et pourquoi non, et pourquoi peut-être?

B.: Moi, je vais en parler demain, quand on parle de la séquence, parce que j'ai fait un travail sur des villes, et justement, j'ai eu le regret de ne pas avoir le temps d'aller faire une séquence avec les élèves en salle informatique parce que je partais à Francfort. Et tous les élèves, moi, je leur avais demandé de le faire, mais ils étaient pas obligés de le faire parce que tout le monde n'a pas un ordinateur chez soi, donc même s'ils avaient accès à Internet au CDI, tous les élèves, chez eux, en privé, sont allés chercher des images de villes, parce qu'ils avaient des prospectus à réaliser et une présentation à faire, et ils sont tous allés chercher des images sur des sites allemandes. Et j'ai vraiment trouvé ça bien. Donc, au moins pour mes petits collégiens, ils ont vu quelques photos, ça va être sympa de voir à quoi ça ressemble cette ville, ils ont travaillé sur cette ville et cetera. Donc, oui, pourquoi pas, ça concrétise des choses, de mettre des images sur des mots.

Do.: D'accord. D'autres commentaires? Sans expérience de ce fait pour les autres.

E.: Moi, on me demande de travailler également avec les secondes sur le thème de la ville et du vivre ensemble et je pense que c'est faisable. Là, c'est plus concret que de travailler sur une page du manuel qui traite de la ville. Ce serait peut-être plus, plus amusant pour eux et peut-être plus productif.

Do.: D'accord. Alors, d'une part, il y a les textes officiels qui nous y amènent, d'autre part vous avez du plaisir à aller vous balader, mais en même temps vous avez découvert une ville qui finalement est au numéro un alors que vous ne vous y attendiez pas précédemment, vous avez beaucoup soulevé l'intérêt des images dans la visite des sites, y compris avec l'expérience avec les élèves, c'est ce qu'ils rapportent en premier, d'accord, donc, il y a des aspects personnels et des aspects plus professionnels dans tout ça. Est-ce que vous avez eu l'impression, pour conclure là-dessus, que ces sites que vous avez visités

représentaient le monde germanique? Est-ce que c'est allemand, ce que vous avez vu? Sur les quatre sites sur lesquels nous nous sommes baladées. Qu'est-ce que vous pensez de ça?

D.: Il y avait vraiment certains clichés. Par exemple, sur le site de Munich, quand on cliquait sur l'„Oktoberfest“, on pouvait même acheter un chapeau bavarois, quoi. Donc, c'est sûr que, enfin, pour les élèves, oui, ça leur donne des images concrètes de certains éléments typiques régionaux, ça fait peut-être un peu cliché aussi par moments. Maintenant, après, les autres sites, c'est des monuments, c'est des choses, je sais pas, ce qui est typiquement allemand... La découverte d'une ville allemande, oui.

B.: Alors, Tübingen, ça fait vraiment, en plus, il y a des posters aux murs, ça fait vraiment l'atmosphère des contes, avec toutes ces maisons à colombages et caetera, les fortifications, mais de là à dire que c'est typiquement allemand, enfin, je dirais que les villages en [*incompréhensible*], on peut en trouver ailleurs aussi, donc...

A.: Ça dépend un peu de l'optique de certaines pages, parce que certaines pages sont véritablement destinées à nous qui sommes de l'extérieur et d'autres qui ont plutôt un aspect „Comment vivre dans cette ville“, mais y vivre, y travailler, quelle formation se trouve où, et dans ce cas-là, on est dans le concret du quotidien, pour coup, c'est allemand, oui, c'est leur quotidien. Après, c'est vrai, l'aspect touristique, j'imagine que c'est pensé, que ça se veut attrayant. J'imagine qu'une ville préfère attirer du monde plutôt que repousser, donc, je pense que ça dépend des pages, voir de la tonalité générale du site.

D.: Moi, par exemple, j'étais déçue: Il y avait des icônes „Gastronomie“ et je m'attendais à de la recette typique de la région, de la ville, et en fait, non, c'est des adresses de restaurants, quoi. Donc, j'étais un peu déçue. C'est vrai que ça pourrait être encore plus détaillé.

B.: Si, t'as par exemple, les restaurants, chinois, thaïlandais, italiens...

E.: Il y avait quand même „Deutsches Restaurant“ à un moment donné.

D.: On savait pas ce qu'on pouvait y manger, quoi. Ça, pour les élèves, ça pourrait être intéressant. Pour nous aussi, bien sûr.

B.: Oui, mais, les Allemands, leur gastronomie, enfin, surtout les jeunes en plus, t'as bien vu quand on est allé à Francfort, la cuisine allemande, bon, ben non, quoi, pour eux, ça n'existe pas, quoi. Donc, c'est pour ça qu'ils sont obligés de mettre en premier un restaurant italien par exemple.

Do.: Mhm. Donc, on va s'arrêter là sur la partie analyse des sites [...]



IUFM d'Aquitaine, D. Macaire, 2004

11. Capture d'écran lors du travail sur Berlin (après-midi ; binôme : Marie-Laure et Marine)

(DVD Captures d'écran, ENRG2PM_Marie_Laure, PLC Marine)

La seule capture d'écran concernant le groupe travaillant sur Berlin couvre seulement environ 22 Minutes et se situe au milieu du travail (voir tableau évaluation après-midi) à un moment difficile.

Timing	Navigation : changements de pages sur l'écran	Enregistrement : discussion, mouvement du curseur
0:00	www.berlin.de => Tourismus => Unterkunft=> Hotels	
0:16	redémarrage du site www.berlin.de	
0:54	www.berlin.de => Tourismus=> was unternehmen	
1:14	=> Parks und Gärten	On voit le mouvement pendant que E. est en train de voir comment les élèves pourront trouver des infos sur ce site
1:35	=> Tiergarten	cliquent pendant la discussion transcrite
2:00	=> Zoologischer Garten	
2:30	=> Schlösser und Palais	
2:49	=> Unterkunft	discussion comment les élèves traiteront les informations données sur ce site
2:59	=> Apartments	
3:04	=> retour au site „Unterkunft“	
3:12	=> Hotels	
3:30	=> Herbergen	
4:00	=> Herbergen Detail (photo)	
4.14	=> Jugendherberge	

5:30	vont vers le lien www.hostels.de/herbergen	
5:40	retour sur www.berlin.de / =>Tourismus=> Unterkunft=> Herbergen	
6:19	www.berlin.de => Tourismus und Hotels	
6:24	redémarrage: www.berlin.de	
6:40	=> Tourismus - Sehenswürdigkeiten	
6:54	=> Übersicht von A-Z	
7:18	=> Kultur	Qu'est-ce que les élèves choisiront parmi toutes ces offres (non hiérarchisées) ?
7:36	=> Pergamonmuseum	
7:58	=> Panoramabild	
9:30	autre fenêtre ouverte: Jugendherberge Berlin	
9:50	fermeture de la fenêtre Jugendherberge	
10:10	www.berlin-sofort.de	
10:20	redémarrage du site: www.berlin.de	
10:25		l'idée du plan de Berlin que l'on donne aux élèves apparaît
10:51	=> Tourismus	
10:59	=> was unternehmen, scroll sur la page	E. reste sur le site, A et D discutent l'idée.
11:17	=> Stadtführungen	
11:30	=> Ticketreservierung	
11:35	redémarrage du site	à nouveau toutes les trois concentrées sur le site
11:55	=> Stadtplan	
12:14	=> affichage des musées sur le plan	découverte des possibilités du site.

	de la ville	Mouvements de la souris enregistrés
12:19	=> Reichstag (sur le plan de Berlin)	rechercher Pergamonmuseum échoue
12:58		décision de faire travailler les élèves „dans l'autre sens“: à partir des sites des monuments les localiser sur le plan
13:12	redémarrage www.berlin.de	
13:29	=> Sehenswürdigkeiten	
14:08	=> localisation Pergamonmuseum sur le plan	le logiciel n'a pas enregistré tous les pas vers ce site
14:33	=> sur le plan, faire afficher les musées	
14:41	=> lien Berlin aktiv (was unternehmen)	
15:00	=> Stadtführungen	
15:10	=> Charlottenburg	
15:27	=> Tour durch Charlottenburg	
15:40	redémarrage www.berlin.de	
16:23	=> Tourismus	
17:00	=> Berlin in Bildern	
17:52	=> Panorama=> Brandenburger Tor	
18:14	=> cherchent des liens	
19:05	=> Stadtplan	but: localiser des hôtels et des restaurants
20:00	=>Restaurantführer: Dachgartenrestaurant im Deutschen Bundestag	
20:10	retour au plan de Berlin	discutent sur la production finale



IUFM d'Aquitaine, D. Macaire, 204

12. Transcription de l'enregistrement vidéo (groupe travaillant sur l'activité à imaginer à partir d'un site de ville)

Préparation d'activités pour une classe – transcriptions

(DVD 1/2, 01:18:10-01:19:20)

D: Ou alors, on demande à chacun de faire un prospectus avec des informations qu'il juge essentiels.

A: Dans ce cas-là, il y aurait un objectif méthodologique.. [*hoche la tête*]

D: Il faut qu'il y ait une production finale.

E: Non, ce qu'ils pourraient réaliser, c'est un guide sur Berlin, c'est-à-dire, il y en a un qui travaille sur un quartier, sur les restaurants...

D: Ah, oui!

E: On peut les laisser faire, ils sont pas obligés de connaître tout sur Berlin [?], et puis,

[*dix secondes incompréhensibles*]

E: Donc, chacun s'occupe d'une partie d'une partie.

A: Donc, il y aurait une cohérence..., c'est vrai.

E: Et puis, tu peux préparer aussi en amont, [*fin de phrase incompréhensible*]

A: Il y a aussi une cohérence entre eux parce qu'ils seront obligés de s'écouter parce que la production finale...

E: Voilà. Et puis, ils regardent et ils ont en petit guide.

D: Et ils peuvent s'en servir si un jour il vont à Berlin.



IUFM d'Aquitaine, D. Macaire, 2004

Préparation d'activités pour une classe – transcriptions

(DVD 2/2, 7:05- 8:15)

E: Parce que là, sur les parcs, ils voient où ils vont, ils ont le Tiergarten. Okay, weitere Infos, et voilà, ils ont une belle image du Tiergarten.

D: Mais [*mot incompréhensible*] je comprends rien! Vous avez vu la longueur du texte?

E: Mais attend, enfin, moi, j'essaie de me mettre à la place des miens. Et il vont regarder les images. Ils vont regarder les images, et puis voilà, ils ont une image du Tiergarten...

D: Et ils mettent „Tiergarten“ en-dessous.

E: De toute façon, quand on regarde un guide, si on veut regarder enfin, moi, personnellement je regarde les images d'abord.

D: Oui, c'est vrai.

E: Après, suchen, Tiergarten,

A: Il n'y a pas de compréhension.

E: Bon..

D: L'objectif est plus culturel qu'autre chose, quoi.

E: Bon, enfin ils entendent des choses. Et puis, voilà, il faut s'adapter en fonction des élèves, ce qu'ils font. Moi, j'ai fait des recherches sur internet avec mes élèves et ils m'ont recopié ce qu'ils ont trouvé sur internet.

D: Moi, c'est pareil.

E: Du copier-coller.



IUFM d'Aquitaine, D. Macaire, 2004

13. Transcription des échanges 2 (capture vidéo après-midi)

Transcription de l'observation vidéo 2 : Travail de l'après-midi : évaluation des visites de sites (DVD 2/2 46:00)

1. LE CHOIX DU SITE

Do.: Alors, d'abord le choix du site: Comment l'avez-vous fait? Ça vous a posé des problèmes? Ou est-ce que vous étiez tout de suite d'accord?

D: On était tout de suite d'accord.

E.: Oui, enfin, pour les lycéens c'est ce qui semblait le plus adapté, Berlin.

Do: Il n'y a pas eu de négociation?

E: Non

Do: Puisque vous êtes toutes les trois d'accord... Est-ce que vous vous êtes posé au bout d'un moment des questions sur l'intérêt du site ?

D: Après, oui. On était emballées, d'abord, et après on s'est posé des questions. L'inverse peut-être que pour München. Parce que comme plus on avançait, plus on se perdait et on s'est dit que si nous, on se perd, les élèves vont se perdre aussi.

Do: Est-ce que vous avez même failli changer de site?

Toutes: Non

Do: Donc, qu'est-ce qu'il vous semblait pertinent [?] dans ce site pour les élèves.

E: La présentation des monuments et la richesse des monuments. La navigation au bout d'un certain temps devient plus aisée. Il faut un petit temps pour s'habituer au site. Précisément, il faut le visiter, un peu aller ça et là pour comprendre comment il fonctionne. Mais sinon, il est très riche et il présente, une fois qu'on est allé au bout, au bout, au bout du lien des petits documents parfaitement exploitable. Mais il faut trouver la manière, le chemin qui mène à ses documents exploitables.

Do: Et pour les élèves, qu'est-ce qui vous paraît particulièrement motivant?

D.: Peut-être les images qui étaient très nombreuses, donc c'est déjà ...

E: Les photos.

D: Voilà, les photos, les images...

E: La diversité des informations dès la page d'accueil peut-être aussi.

D: Mhm

E: Parce qu'il y avait tout de suite Tourisme, Sport... Enfin un peu pour tout le monde, dès la page de présentation.

Do: Vous avez repéré, les autres, déjà ce genre de choses

[incompréhensible]

B: C'est pareil,

Do: Donc, vous n'avez pas l'impression que sur ce site-là, c'était spécialement motivant?

B: Non, je l'attends de chaque ville, moi.

Do: Oui?

[incompréhensible]

D: Mais par rapport au site de Göttingen, par exemple quand même c'était plus attractif. T'as des photos, sous chaque rubrique t'as des photos, dès la page d'accueil, t'as des photos.

[10 secondes incompréhensibles]

D: On a pensé Berlin, c'est la capitale, c'est une grande ville, donc tous les élèves connaissent,

E: C'est dans tous les manuels, enfin, dans le nôtre.

D: Oui, ça fait partie du programme, ...

Do: Donc l'intérêt intrinsèque du sujet a justifié le choix du site plus que le site n'a entraîné son propre choix. C'est ça, hein?

A: [incompréhensible]

Do: C'est exact. Oui, les sites étaient imposés.

A: Voilà. C'est pas sûr qu'on aurait procédé de la même manière si on avait eu uniquement le sujet...

12 LE SCENARIO PEDAGOGIQUE POUR LA CLASSE (GROUPE 1)

[...]

Do: D'accord. Donc, vous allez nous dire peut-être maintenant un peu ce que vous avez imaginé autour de la ville de Berlin. Comme ça, on va se faire une petite idée et puis on va réagir. Nous, on est le public, là. Nous, en est trois publics pour les propositions de votre côté. Alors, qu'est-ce qui se passe?

E: On a essayé de réaliser, de faire réaliser par les élèves, une sorte de guide touristique qu'ils pourraient peut-être, si jamais ils partaient à Berlin, emmener avec eux. Donc, il y aurait une partie historique, [..] et on leur poserait cinq, six questions, par exemple: Wann wurde die Berliner Mauer gebaut? Et on aurait la photo de la construction du mur, un titre et...

D: Une trace. Avec cinq ou six phrases.

E: Donc, une frise avec cinq ou six images, ...

D: Ou un album.

A: Et là, on serait un petit peu obligé de les aider à sélectionner les informations parce l'histoire de Berlin étant tellement riche, on pense, que même si on préfère que ça se passe d'une manière complètement autonome dans la recherche des informations, on a conscience qu'on les guide peut-être un peu trop. Malgré tout, la sélection d'informations pour des Secondes en LV2 nous paraît extrêmement compliqué.

Do: D'accord.

E: Parce que nous, on était très vite perdu, donc..

B: Vous allez les guider comment, alors?

D: Déjà, on leur donnerait la rubrique dans laquelle il faut qu'ils aillent vraiment, sur une fiche un peu... Arbeitsblatt, si tu veux, avec les questions, les cinq questions qui représentaient cinq événements importants dans l'histoire de Berlin, et en leur donnant exactement la rubrique dans laquelle ils doivent aller. Et là, en fait, ça concernait essentiellement une rubrique „Geschichte in Kürze“ dans laquelle ils trouveraient toutes les informations, toutes les réponses aux questions.

B: Et là également, c'est vous qui les avez données?

D: Oui

B: Ah, d'accord.

A: En fait, c'est là, qu'on les guide énormément..

D: Et à chaque rubrique il faut qu'ils trouvent une photo, qu'ils y mettent un titre, la date de l'évènement et une phrase. Et en fait, la phrase répondrait à la question qu'on leur poserait. Comme ça, ils ont déjà la structure de la phrase.

Do: La phrase, ça serait une citation, un extrait du texte du site? [alle schütteln den Kopf]

Non, ce serait une production?

E: Non, on aimerait que ce soit une production.

Do: L'idéal serait que ce soit une production.

E: Pas du copier-coller.

D: Qui réponde à la question, en fait.

Do: Qui réponde à une vraie question.

E: Genre: on leur pose „Wann wurde die Berliner Mauer gebaut?“ Ils répondent: „Die Berliner Mauer...“

E: Ils ont déjà la structure

D: On leur donne la structure.

Do: „...wurde im Jahr soundso gebaut.“

D: En leur donnant quand même une marge de manœuvre, c'est-à-dire que s'ils ont envie d'en dire plus et s'ils en sont capables, ils peuvent. Mais après ça dépend du niveau des élèves. Parce qu'on a pensé à tout ça pour des secondes en LV2. Donc, après, ça dépend du niveau des élèves.

E: Donc ça, ce serait pour la partie historique. Ensuite, on était parti sur une..

Do: Donc, vous les envoyez d'abord dans le passé et est-ce que vous n'aviez que die Berliner Mauer?

D: Ce serait un travail en groupe.

Do: Ou est-ce que vous avez pensé à d'autre chose aussi.

E: Dans un premier temps oui mais après on s'est limité au mur de Berlin...

D: Après 45.

Do: Parce qu'après vous partez dans le site dans tous les sens, oui, c'est ça. Donc, il y aurait une dimension historique, par exemple le mur de Berlin, ...

E: Et quand on parle de Berlin, il y a le mur qui...

D: La priorité serait qu'ils sachent que Berlin était divisé en quatre zones après la guerre, ensuite il y a eu la construction du mur et pourquoi, en fait, quand est-ce qu'il y a eu la réunification. Et peut-être une dernière idée: leur faire prendre conscience que Berlin est la capitale de maintenant, qu'elle ne l'était pas.

Do: En terme d'outils, ils ont, juste pour rester encore un tout petit peu sur cette phase-là, ils ont une feuille de travail, enfin, un Arbeitsblatt, une feuille de route et ils ont à consulter des sites. Ils le font à combien, ça?

D: Ce serait par groupe de deux ou trois, on avait dit.

E: De deux ou trois, oui.

D: De deux ou trois, ce serait l'idéal.

Do: Oui, pourquoi vous avez choisi le tandem ou le groupe de trois?

D: Parce que vous aimez bien les groupes de trois.

Do: J'aime bien les groupes de trois [*rit*]

[...]

D: Disons, étant donné qu'il y a un ordinateur,

E: Oui, après, au niveau du matériel, ça serait plus facile à deux.

Do: Ça serait plus facile à deux.

toutes: Mhm

Do: Dans vos établissements scolaires, ce serait comment? Si on regarde vos réalités?

A: L'idéal ce serait un cours où, parce que là, on est parti sur une classe de vingt élèves, et l'idéal, ce serait quand même que ce soit un jour où on n'a que la demi-classe, c'est-à-dire que par exemple la moitié de la classe travaille avec l'assistante. Parce que, concrètement, effectivement, gérer dix groupes de deux, ça me paraît dût...

D: Donc, si on les guide bien, si on leur donne bien le Arbeitsblatt, et tout... enfin, ça dépend des élèves qu'on a.

Do: Tu te sens plus à l'aise avec cinq groupes.

D: Oui, évidemment.

Do: D'accord. Mais le principe, c'est des groupes, mais enfin, ce sont des binômes. Des binômes ou des trinômes.

E: Voilà. Tout à fait.

Do: Et l'idéal, ce serait d'en avoir très peu pour pouvoir mieux les suivre. En gros.

D: Peut-être à deux. Si on a l'assistante avec nous. C'est vrai que c'est l'idéal.

Do: D'accord. Donc, on commence par une dimension historique et ça continue comment?

D: Donc, en fait, ensuite on avait pensé au départ de faire une rubrique plutôt genre „infos pratiques“, quoi, et ensuite, une rubrique „découverte de la ville“. Finalement, on a un peu rassemblé les deux et on s'est dit que.. Je sais pas, vous voulez peut-être...

E: Ouais. Donc, ce qu'on ferait peut-être, c'est leur donner des plans, des cartes vierges de Berlin, avec si possible les Stadtteile, pour diviser. On donnerait à des groupes le nord de Berlin, l'autre l'est, l'ouest et le centre de Berlin, et...

D: Oui, ce serait des cartes vierges, mais il y aurait quand même le nom des rues.

E: Voilà, avec le nom des rues.

D: Disons, qu'on mettrait des petits ronds, à chaque monument ou musée vide, quoi. Avec en dessous des numéros et le nom des monuments et des musées. Et après, on verra. C'est le même principe que les restos, non, les restos c'est autre chose. Disons les musées et les monuments pour l'instant. Et après il faut qu'ils trouvent, à l'aide du site, et placent le numéro dans le petit rond qui est sur la carte. Et ça, c'est assez facile avec le site parce qu'il y a vraiment une rubrique qui est faite pour ça. C'est-à-dire qu'ils tapent le nom et hop, ils mettent Stadtplan et fffuit, visualisent directement et localisent.

A: Ouais, il y a une vraie cohérence entre la forme du site et l'activité-là dans la mesure où, donc, on a une rubrique au même titre que „Geschichte in Kürze“, on a une rubrique „Kultur“ et la liste de tous les monuments et lorsqu'on clique sur cette liste, on a à nouveau une illustration, on a à nouveau un petit texte souvent synthétique, pas toujours, et l'adresse en bas, qui renvoie à nouveau au plan. C'est-à-dire, là, on leur demande, c'est

plus du repérage et de la location de l'information que de la véritable production-création. Là, c'est véritablement utiliser l'outil que l'on a sous la main. Et le site nous amène vraiment à ce type d'activité. Et là, c'est plus la forme du site qui nous a amenées à ce choix-là.

Do: Est-ce que dans le premier cas de figure, sur le mur de Berlin, c'était le site qui avait induit la tâche, ce que tu viens de dire, ou c'est juste là?

D: Ça veut dire, on a ...

E: Ça veut dire qu'on a été amenées à simplifier ce qu'on voulait. Parce qu'on s'est perdu, donc, il a fallu aller plus.. Et les textes sont quand même relativement difficiles d'accès pour de Secondes en LV 2, donc, pour éviter justement le phénomène copier-coller, il a fallu.. il a fallu faire autrement. Oui, là, le site...

D: Ben, disons, qu'on était parti sur l'idée d'un guide de voyage et on s'est dit que dans un guide de voyage, il y a quoi: Il y a une partie toujours historique, une partie infos pratiques, une partie découverte de la ville. Donc, c'est comme ça qu'on s'est dit: Bon, on va leur faire faire une partie historique. Donc, après, on a eu l'idée d'une sorte d'album sur des frises avec des photos, et après, en fait, pour les deux autres parties, on s'est dit que c'est pas possible, quoi, pour la partie pratique, ils vont lister des hôtels, ils vont lister des restos, ça va être.. ça servira à rien, donc, on a eu l'idée de ces cartes vierges. Et c'est pareil, s'ils devaient raconter ce que c'est le Pergamonmuseum, ils auraient simplement recopié ce qui était écrit et donc, ça servait à rien, et en plus, ils auraient rien compris. Donc, on a eu cette idée de repérage. Sachant qu'à chaque fois, donc, ils placent le numéro, et ils trouvent donc la photo, toujours l'idée, donc, en dessous, vous voyez, comme un guide en fait. Vous voyez, il y a la carte, le numéro. Et en dessous, ils ont 1: le nom du

musée „Checkpoint Charlie“ et ils doivent replacer le numéro et en dessous mettre une petite photo et un petit commentaire, vous voyez?

B: Oui, oui, on avait compris [*rit*]

C: Vous aviez bien expliqué, ne vous en faites pas.

Do: Alors, la petite photo, le petit texte, ils peuvent faire du copier-coller à la limite, tu disais qu'il y aurait un risque, mais que l'idéal, ce serait qu'ils le produisent eux-mêmes.

A: Là, à nouveau avec le support de l'illustration.

Do: Alors, l'illustration, j'allais en venir là.

A: Et à chaque fois, on a une vraie illustration. Alors, on avait pris l'exemple du Pergamonmuseum qui n'est peut-être pas le musée le plus accessible, et c'est vrai qu'on s'est dit qu'on a une image et on voit bien que ce n'est pas de l'art abstrait du 20^{ième} siècle, et par conséquent, on s'est dit que ça peut les aider à faire un vrai repérage au sein du texte. L'idée, l'idée principale, majeure, de rêve est qu'ils arrivent à nous sortir deux ou trois petites phrases synthétiques.

D: Mais je pense, si on les limite, si on leur dit pas plus de une ou deux phrases, déjà, ils sont obligés de faire synthétique, ils peuvent pas recopier la phrase. Tu trouves pas?

Do: C'est plus guidé, mais c'est à la limite, c'est-à-dire le risque c'est ça, de copier-coller.

D: C'est-à-dire qu'ils sont moins guidés que dans la première partie où on leur pose une question, donc c'est une étape..., une progression, on va dire, mais on essaye quand même.. oui, le but est vraiment qu'ils fassent quelque chose de synthétique en une ou deux phrases.

E: C'est sûr, quand on leur demande deux ou trois lignes, ils vont pas recopier.

Do: Ils ne peuvent plus.

E: Voilà.

Do: Et la petite photo, elle vient d'où?

E: Du site. C'est vraiment... Là, le musée de Pergame, il y avait la photo, le commentaire et ensuite le petit lien „Stadtplan“. Et pour tout, tout ce qu'il y a à Berlin, Charlottenburg, Tiergarten, c'est fait comme ça.

Do: Donc, sur l'Arbeitsblatt, la feuille de route, vous leur avez déjà donné l'image ?

D: Non, ça dépend de la feuille qu'on a, mais moi, je sais qu'ils peuvent imprimer à la salle. Il y a une imprimante pour tous les postes, mais bon. Ils peuvent imprimer.

E. Oui, chez nous aussi, il y a plusieurs imprimantes. De ce côté-là, ça va. Ils sont habitués, en plus..

D: Ils peuvent également retourner au CDI imprimer s'ils n'ont pas eu le temps..

Do: Ils font un fichier, et puis voilà.

E: Chez nous, ils ont des comptes séparés, ils peuvent enregistrer ce qu'ils veulent.

Do: D'accord. Donc, ça ne vous pose pas de problèmes. Je veux dire, techniques.

E: Normalement, non.

Do: Vous avez mis en route autre chose, encore, ou vous êtes déjà arrivées au bout du compte?

A: Oui, ensuite à la limite, parce qu'on était un peu frustrées de ne pas avoir pu faire de petite partie sur le côté informations pratiques, on s'est dit: Comment on peut les greffer, on peut les greffer sur notre dernière activité, à savoir notre carte vierge, et on s'est dit que peut-être... c'est du faux communicatif parce que ça restera très artificiel, mais peut-être dire: Effectivement, on a repéré quels étaient les monuments à voir, quels étaient les passages obligés de la ville, et bien de voir concrètement comment aller d'un bout à l'autre, quelle visite on va vraiment faire. Et par conséquent, si on va faire une visite, ça va nous prendre du temps, et la journée concrète, on aura besoin de manger et même de dormir sur place. Et donc on pensait greffer ainsi hôtel et restaurant. Donc toujours un travail, cette fois sur les besoins langagiers, d'une part sur la localisation. Donc, on repère

sur la carte qu'on veut voir telle chose, telle chose ou telle chose et on va trouver à proximité un hôtel et un restaurant et peut-être travailler, puisqu'on est dans le cadre de l'hypothèse, de petits „si..... alors....“

Do: Wenn... dann...

A : Ah oui, pardon.

Do: Oui, d'accord. On avait compris ce qui se passait au niveau de la langue.

A: C'est uniquement pour essayer d'être un peu plus complète et de faire un cercle avec ce qui on avait exposé au début.

D: Et ce serait possible, enfin, c'est ce qu'on se disait de leur donner une carte vierge mais cette fois-ci avec les monuments et de leur faire des.. Pour relocaliser un restaurant et un hôtel ou une auberge de jeunesse de leur choix qu'ils trouveraient pareil, de la même manière avec le Stadtplan.

E: Et à ce moment-là , eux, ils pourraient organiser la visite de la ville parce qu'ils auraient tous les monuments..

D: Voilà, ils auraient tous les monuments et ce serait à eux de proposer un itinéraire.

A: C'est vrai qu'on a sauté une étape par rapport à la carte vierge. On pensait qu'il y aurait une étape de repérage mais également une étape où on expose aux autres ce qu'on a

trouvé en groupe. On a sauté cette étape. C'est-à-dire que tous les groupes auront une carte vierge avec mettons, trois ou plusieurs petits cercles et chacun s'occupe de trois petits ronds, par exemple, et puis on va exposer le résultat de sa recherche. Puisque les autres ne l'ont pas faite, cette recherche. Et donc là, on pourrait travailler sur la localisation. Et peut-être, alors là, ce serait l'idéal que tout ça se passe en Allemand: „Ah, plus au Nord“ „Non, plus au sud“. Quelque chose comme ça.

D: Et ce qui serait bien, c'est comme ... il y aurait un groupe qui aurait les monuments au nord de Berlin, un autre groupe au sud, un autre groupe à l'est et à l'ouest, ils ont les autres petits ronds. Et donc, ce serait que les autres présentent leur quartier, enfin, leur région, et là, ce qui serait idéal, évidemment, „telle rue, tel endroit“ et que les autres puissent le noter à fur et à mesure.

Do: Compléter la carte communément grâce aux apports de chacun des autres. ?

D: Voilà, que chaque groupe fasse en sorte que l'autre puisse remplir sa carte.

Do: Bon. Là, vous arrivez à peu près aux propositions que vous aviez, hein?

E: Voilà.

Do: Si vous deviez vous dire a posteriori, après avoir présenté tout ça, ce que seraient les acquisitions des élèves? A votre avis, qu'est-ce qu'ils auraient appris?

E: Au niveau civilisationnel ou...? Parce qu'il y a d'abord un aspect purement civilisationnel,

Do: Il y a plusieurs aspects,

E: historique, puis actuel avec tout ce qu'il y a à voir. Et puis également au niveau grammatical, on pourrait revoir des structures „Wenn, ..“, donc, l'irréel, tout ce qui est localisation avec neben, auf, si on veut leur faire le jeu avec situer les monuments, les restaurants, neben, et puis bon, pour situer, neben, auf...

Do: Des éléments du type localisation dans l'espace.

E: Voilà, c'est ça.

Do: Repérage et localisation dans l'espace.

E: Oui.

Do: Comme fonction langagière, enfin, la gestion de l'espace. Oui?

D: Et puis le niveau culturel quand même. Peut-être à connaître Berlin quand même. Leur donner envie d'y aller, ça peut être intéressant aussi.

E: Là, il y a surtout un gros enjeu civilisationnel et culturel.

A: Et méthodologique.

E: Et méthodologique.

A: Ce n'est pas si facile de sélectionner deux informations capitales. La sélection d'informations, l'idée d'être synthétique. On voit bien déjà nous en tant que professeur quand on ne l'a pas et qu'on avance de manière éparse on se rend compte qu'on perd également des élèves, donc, l'idée d'être synthétique, ça s'apprend et donc également un apport méthodologique.

Do: Vous voyez d'autres types d'acquisition qu'ils auraient pu faire?

D: Oui, apprendre à manipuler internet. Tout le monde ne sait pas le faire. [..] Ils ont pas tous Internet chez eux, ils savent pas tous l'utiliser...

E: Quand on a travaillé avec les documentalistes, ils nous ont dits que les élèves se servaient intensément d'Internet mais mal, donc, nous, on peut, nous, leur apprendre un peu à s'en servir. Pour éviter de tout imprimer et puis...

D: Et de se rendre compte de la richesse d'un site, qu'il n'y a pas forcément besoin d'aller dans plein de sites mais un seul site livrer peut de multiples informations parce que souvent ils vont dans un moteur de recherche et ils tapent un mot et puis voilà, et après, ils retournent et retapent un mot et y retournent, c'est vrai que c'est toujours un peu...

Do: Donc, sur le plan de la compétence d'utilisateur d'Internet qui est aussi une des compétences qu'un linguiste devrait pouvoir posséder [?], il y aurait le repérage dans une

complexité d'informations par exemple, apprendre à trier, ce que tu disais tout à l'heure aussi, à trier des informations, à trouver son chemin sur un site, n'est-ce pas, c'est de cet ordre-là. D'accord. Bon. Vous avez des questions, les deux autres? Ou des remarques, ou des choses sur lesquelles vous voulez rebondir tout simplement? Non?

C: Non, c'est très bien.

Do: Ça vous paraît comment?

C: Très bien.

B: Oui,

Do: Vous trouvez des choses que vous avez vous-mêmes...

B: Ben oui!

Do: déjà un peu touché du doigt ou...

B: Oui, au niveau du thème, curiosité du monument, restaurants, hôtels,

3 LE SCENARIO PEDAGOGIQUE POUR LA CLASSE (GROUPE 2)

Do: Mhm. Alors, on va regarder ce que vous, vous avez fait, peut-être. Donc, là, on va regarder le collègue, il nous reste encore un petit moment, on va regarder le collègue, ce que vous avez fait. Alors, d'abord le choix du site, pour vous, comment ça s'est passé?

C: Nous, en a changé en cours de route. On s'est aperçu finalement que le site n'était pas aussi bien que ça pour.., en fait en fonction de ce qu'on voulait en faire. Ce qu'on voulait faire avec les élèves. Donc, de Tübingen, c'est ça?, on est passé au site de Munich qui finalement s'est révélé un peu plus..., enfin, il était mieux pour ce qu'on voulait faire avec les élèves.

B: Parce que Tübingen, alors, personne ne connaît, enfin, les élèves, ça va pas autant leur parler que Munich et on n'a pas pu faire Berlin parce qu'elles, elles l'avaient, donc, on s'est rabattu sur Munich. Voilà. Et alors nous, notre thème, c'est..

Do: Oui, non, juste un point d'ordre là-dessus: C'est-à-dire que par rapport aux sites sur lesquels on avait travaillé au départ et à votre tout premier choix ou plutôt votre préférence au début, on se retrouve avec tout à fait autre chose. Quand on se met dans la situation professionnelle, on n'est plus du tout du tout dans ce qui était votre préférence de départ. Pour chacun des deux groupes, finalement. Bon, on va voir aussi maintenant au niveau des contenus. Qu'est-ce que vous avez imaginé comme piste de tâches pour vos élèves?

C: C'était un petit peu difficile, il faut le dire.

Do: Qu'est-ce qui a fait la difficulté, alors?

B: Le contenu, les informations...

C: Des informations difficiles pour des collégiens.

B: Voilà, lire tout.. même si... bon, on sélectionne des informations mais il y a quand même beaucoup de choses à lire et à comprendre. Et quand on arrive sur une ville, sur un site d'une ville sans connaissances préalable, je pense qu'on, bon, ils voient les images belles, mais ils sont noyés sous la masse d'informations. Voilà, c'était la difficulté de départ.

Do: Alors, vos propositions!

C: Alors, nous avons pensé faire élaborer aux élèves un programme pour trois jours à Munich.

B: Parce que nous, nous avons vraiment l'objectif d'aller à Munich avec nos élèves. [rit] On fait tout notre programme au mois de janvier et au mois de mai, on va à Munich. Donc, c'est „zwei Tage in München“

Do: Mhh?

B: Et donc, ce serait: „Was könnten wir machen und wohin könnten wir gehen?“ Donc, pour chaque jour, pour lundi, mardi et mercredi on va établir le programme de la journée, donc il y a différentes rubriques à remplir, donc, évidemment, une première rubrique monuments touristiques ou Sehenswürdigkeiten. Donc, c'est la rubrique qui nous donne vraiment le plus de, qui nous pose le plus de problèmes. Donc, on a sélectionné plusieurs sous-parties dans cette rubrique: Il y aurait des choses que l'on peut faire à l'extérieur et des choses que l'on peut faire à l'intérieur suivant le temps, voilà. Donc, il y aurait par

exemple, une rubrique Plätze, Parks, Garten, ainsi que Museum, Kirche et Schloss. Donc, ensuite, il faudrait que.., ils choisissent des monuments,

C: qu'ils notent l'adresse

B: Voilà, où sont ces monuments,

C: Combien ça coûte, l'entrée.

B: Voilà, l'entrée,

C: Et qu'est-ce que c'est, par exemple si c'est un musée, préciser.

B: Voilà,

C: Quelle sorte de musée.

Do: Tu veux dire musée de quoi? Qu'est-ce qu'on y voit, dans ce musée ?

B/C: Voilà, exactement.

B: Et ce qu'on oublie de préciser c'est qu'on fournirait quand même aux élèves un plan de ville de Munich qu'ils auraient à côté d'eux, une feuille où ils pourraient en même temps visualiser à chaque fois, où se trouve tel ou tel château, tel musée et caetera, pour

qu'ils aient un peu une idée ce qui est faisable ou pas. Est-ce qu'on peut rester dans ce quartier, est-ce qu'on a besoin de se déplacer avec le métro et tout ça.

C: Ensuite, il y aurait la rubrique „Essen“

B: Parce qu'on mangerait le soir au restaurant. Bon, le midi, on achèterait des sandwiches, ne vous inquiétez pas, et le soir on mangerait au resto.

C: Donc, là pareil, il faudrait en fait, qu'ils trouvent deux types de restaurant.

B: Qui sont proposés à un endroit, dans une rubrique „Gastronomie und Restaurants“. Et là, donc, ils proposent italienisch, asiatisch, deutsch.... Donc, qu'ils en choisissent deux qu'ils aiment et pareil qu'ils notent l'adresse.

C: Idem pour les loisirs. Alors, on donne toujours des mots-clés: cinéma, théâtre et caetera

B: Donc peut-être faire une sortie le soir après le repas.

C: Et pareil pour l'hébergement: trouver une adresse sur le site d'une auberge de jeunesse.

B: Par exemple, pour les auberges de jeunesse, nous, on était déçues parce qu'il n'y a pas le prix, il y a pas le nombre de lits, alors que sur le site de Tübingen, ça y était.

Donc, voilà, donc, à chaque fois, lorsqu'ils vont chercher des curiosités, des monuments, il faudrait également qu'ils relèvent [?] également des images, qu'on les enregistre et on les imprimerait.

C: Ça servira pour la deuxième partie, qui consistera à présenter. Chaque binôme présentera son programme à la classe.

B: Ça nous permettra d'exprimer le souhait, cette structure-là, donc: Wir würden gerne, wir hätten Lust, wir möchten et tout ça, et également le déplacement, donc: Wir möchten ins Museum gehen et caetera. Et donc, ils montreraient les images et localiseraient sur le plan et ensuite on choisirait, pour le programme, le plus original, réalisable, aussi, et voilà.

C: Et puis, voilà.

Do: Ça vous paraît... ?

D: Et vous choisiriez vraiment ce que les élèves veulent pour après votre voyage?

B: Si on a un programme qui est réalisable. Oui.

D: Un hôtel quatre étoiles...

B: Non! On leur a dit: Eine Jugendherberge. On l'a dit, ça.

D: D'accord, d'accord.

B: J'ai dit: le plus réalisable, original aussi, mais oui, il faut que ça soit réalisable, sinon, non, je leur ai quand même dit...

Do: Ils ont quelques contraintes apparemment dans le choix.

B: Oui, oui, on a mis Jugendherberge, bon après, pour les restaurants, c'est ce qu'on avait pensé, de leur fixer éventuellement un budget, mais là, on est limité par le site parce qu'il n'y avait pas beaucoup d'informations sur les prix.

Do: Oui, donc, effectivement, il y a bien de la négociation pour faire le choix, il faut bien qu'ils discutent, mais l'argument du prix ne peut pas jouer, pas beaucoup. Vous n'aviez pas d'indication d'étoiles, de, de...

B: Oui, mais il y avait pas les prix après indiqués concrètement, donc,

C: Voilà, on n'avait pas plus d'informations sur l'hébergement.

D: Et après, vous avez essayé d'aller sur le site de l'auberge de jeunesse?

B: Non, on était assez occupé avec le site de Munich.

D: Ben, c'est bien. On y avait pensé aussi, d'engager un voyage, mais bon.

C: Nous avons des collégiens, voilà, c'est pour ça,

B: Et même je pense ce que vous faites avec les secondes et tout... Enfin, je trouve que c'est quand même, oui, difficile. Certaines choses, surtout au niveau des descriptions des monuments et caetera, c'est le plus chaud à mon avis.

Do: Et vous, à votre avis, qu'est-ce que vos élèves auront appris? Dans ce type de projet.

C: A découvrir aussi, enfin, un objectif culturel,

Do: Culturel, découvrir la ville de Munich,

B: Et aussi ce qui disait Aurélie ce qui est très important c'est cet objectif méthodologique. Vraiment, à l'aide de mots-clés, aller cibler des informations, et nous, ce qu'on leur demande, c'est justement qu'ils ne notent que les mots-clés. Même pas de faire de phrases. Les phrases, ils les feront à l'oral, et alors ce serait vraiment leur propre phrase. Et vraiment de prendre des informations très ciblées, pour éviter [*mot incompréhensible*] le copier-coller. Voilà, ça, c'est aussi un objectif très important. Et puis bon, exprimer le souhait, qu'est-ce qu'on aime faire, où est-ce qu'on voudrait aller, et après sur les déplacements et localiser en même temps sur la carte... [*fin de phrase incompréhensible*]

Do: Et vous aussi, pour fabriquer ces tâches, ces pistes, vous êtes parties de votre idée ou vous êtes parties de ce que le site vous proposait?

C: On avait une idée, et en fonction des sites on a été obligé de changer.

B: Ouais

C: [*Début de phrase incompréhensible*] pour le prix, par exemple, ça ne fonctionnait plus, donc, en fait, on s'est quand même adapté au site.

Do: Vous vous êtes..., excuse-moi, j'ai pas..

C: On s'est adapté au site.

Do: Vous avez modifié votre piste de travail parce que.. mhm.

C: Dès le début, d'ailleurs, parce qu'on a changé de site internet.

B: Oui, ben oui.

Do: Vous avez même changé de site, vous. Vous êtes allées jusqu'à changer de site, alors que Berlin n'a pas changé de site, Berlin restait.., Berlin restait Berlin, quoi.

Est-ce que vous avez l'impression que ce serait un type de travail qu'on pourrait mener en collège, en lycée, dans les deux cas de figure? Est-ce qu'approcher une ville à travers un site Internet est quelque chose de faisable dans une classe aujourd'hui, en allemand s'entend. Au point de vue des deux contraintes qu'on a vues là.

B: Moi, je pense qu'oui et non. Je pense.., enfin, ça dépend de l'objectif, mais je pense qu'il faut quand même qu'ils aient des connaissances avant. Un minimum de connaissances avant pour, ben dire le vocabulaire Schloss, Kirche, Platz et cetera, bon ça, un minimum de vocabulaire dont ils ont besoin, übernachten, Freizeit, dans ce sens-là, et peut-être aussi un

peu de connaissance de la ville. Mais c'est vrai qu'après il n'y a plus le plaisir de la découverte. Ça dépend de l'objectif qu'on a, mais...

Do: Oui, donc il faudrait une base langagière thématifiée, plus ou moins, autour de l'idée de faire un voyage dans un coin particulier d'Allemagne. Comment vous pourriez imaginer une activité de préparation? Puisque tu dis qu'au moins pour le collège il faudrait une base, quoi. Un socle langagier et donc il va falloir le stimuler et le préparer. Qu'est-ce qu'on pourrait imaginer?

B: Imaginez-vous donc qu'on va faire un séjour dans une ville. Qu'est-ce qu'on peut faire dans une ville? Donc, à partir de là, sélectionner les informations dont on va avoir besoin. Donc on pose des questions: Qu'est-ce qu'on peut visiter? Aller dans un château, un musée, enfin, moi, c'est vraiment marrant parce que c'est ce que je vais présenter demain. Plus ou moins. Château, musée, église et cetera, donc, on avait listé le vocabulaire et à partir de là je leur avais apporté des documents et ils ont repéré dans ces documents ces informations-là. Et après, ben, il faut qu'on mange, donc, un restaurant et caetera. Où est-ce qu'on va dormir?

Do: Oui, ça vous paraît faisable, intéressant?

D: Oui.

Do: Oui, dans ce cas-là, tu as effectivement créé...

B: Il y a un travail en amont, quoi. On est parti deux heures sur internet.

Do: Et puis, tu as créé une attente, une motivation pour voir si à Munich on peut faire ce qu'on aimerait faire dans une ville. Comme vous, vous aviez besoin d'aller revoir si à Munich ou Berlin il y avait bien ce que vous connaissiez. Donc, on va vérifier, revalider quelque chose qu'on attend. En gros, ce serait ça, cette phase de préparation. Oui.

Do : Comment vous pourriez être sûres que vos élèves ont appris quelque chose?

E: Peut-être en faisant... une fois qu'on a fait le guide touristique et leur remettre un exemplaire à chacun et faire une grille de compréhension, peut-être. A partir de ça. Mais c'est pas évident de faire un test à partir de ce genre de travail. Donc, il faudrait vraiment qu'ils aient le document sous les yeux pour après faire quelque chose. Parce que de mémoire.. Enfin, moi je le vois comme ça. Une grille de compréhension, voilà.

D: [*hoche la tête*]

Do: Les autres aussi? Oui? Non? Ça vous pose pas de..

B/D [*quelques mots incompréhensibles*]

Do: Peut-être comme ça, enfin, en idée, on jette là, on cherche.

D: Non, ce serait cacher ce qui est en dessous des photos et leur dire „Qu'est-ce que c'est?“ Pour voir s'ils ont retenu.

B: Oui, le nom des..

D: Le nom des monuments. Mais après, l'intérêt, pffff.

B: Ou alors, enfin, donc, je sais pas ce que ça pourrait donner, mais leur, les laisser, enfin, leur proposer les noms de villes, chacun une ville différente, c'est-à-dire qu'ils réalisent la programme d'une journée dans une ville et qu'ils présentent à la classe. Et ça permet aussi d'enrichir au niveau culturel...

Do: Donc, tu créerais un contexte de tâches similaires sur un autre contexte. Par exemple.

B: Enfin...

Do: Donc, s'ils sont capables de le faire...

B: Et pas forcément une ville allemande, à ce moment-là. On pourrait aussi prendre des villes autrichiennes ou suisses..

Do: Mhm

B: Et un travail plus individuel, enfin, complètement individuel, d'ailleurs.

D: Que tu évaluerais alors, à la fin?

B: Oui, après je sais pas, ça m'est venu comme ça, oui, soit, sous forme de truc rédigé ou alors à l'oral, mais s'il y a vingt élèves qui doivent défiler, ça risque d'être un peu lassant.

4. EVALUER UN SITE DE VILLE ALLEMANDE

Do: mhm. Et pour conclure, en fait, maintenant vous avez regardé et tâché d'inventer des activités avec l'usage d'un site. Est-ce que vous avez l'impression que votre manière d'envisager des sites a changé? Vous avez un autre regard là-dessus? Ou vous feriez le même usage de cette ressource en cours?

B: Je pense qu'on est toutes consentes que ça implique un énorme travail en amont. On peut pas les lâcher.. Et puis même nous, je veux dire, il faut vraiment que ce soit bien préparé.

Do: Est-ce que vous, vous regarderiez un site de ville différemment? Maintenant que vous êtes rentrées dans un d'eux par exemple.

E: Différemment peut-être pas puisqu'on a Berlin, enfin, on a toutes été dans au moins une des villes, donc on avait pas les mêmes, peut-être les mêmes attentes qu'eux dans une ville. Moi, j'ai pas été à Munich. Donc, j'ai pas regardé Munich de la même façon que Tübingen, Göttingen et Berlin, mais on a des attentes pour des villes qu'on connaît alors qu'on en a peut-être moins pour celles qu'on connaît pas, on se balade plus. A moins qu'on veuille vraiment y aller que là, on a des objectifs, on cherche vraiment quelque chose. Donc, dans ce cas-là, on a également des attentes assez hautes.

Do: Justement, les élèves ont-ils des attentes vis-à-vis de nos villes allemandes?

E: Avec un.. Si on leur demande de faire un travail comme ça, ils vont avoir des attentes pour faire le travail. Mais peut-être si on leur donne une liste comme ça, s'ils se baladent, ils vont trouver ça ennuyeux. Ils vont regarder les images et puis c'est tout.

Do: Qu'est-ce que tu penses, Marine?

B: Ben, nous, j'avais donné ça à un groupe d'élèves, un groupe d'élèves a travaillé sur la ville de Munich, et je l'avais donné à des garçons parce que Munich c'est le Bayern et c'est le BMW. Et là, nous, on s'est vraiment axé sur les rubriques touristiques, donc du coup, on l'a pas vu, même en page d'ouverture, il y avait rien sur le Bayern, il y avait rien sur BMW..

Do: Ça veut dire que vous avez l'impression qu'il faudrait guider d'avantage? Sur ce qui vous paraît à vous culturellement intéressant entre guillemets pour les élèves?

B: Ben, je pense qu'eux, s'ils attendent de Munich le Bayern, ils auraient été déçus. Enfin, à moins qu'ils.. enfin, on n'a pas cliqué sport aussi.

Do: Vous n'êtes pas allées voir sport.

B: Donc, je sais pas. Mais ça n'apparaît pas tout de suite en présentation alors que c'est quand même, enfin, je sais que les garçons, dès que je le leur ai donné c'était: Ouais, le Bayern, Oliver Kahn, enfin, ils m'ont sorti la composition complète de l'équipe. C'est la première chose qui leur venait à l'esprit. Et là, ça n'apparaît pas du tout sous forme d'image sur la homepage. Il n'y a même pas de shop.

Do: Et vous n'avez pas retenu non plus dans la piste d'activités...

B: On n'y a pas pensé. C'est vrai, tiens, on aurait pu faire une soirée match. Mais puis, voilà, nous, c'est des filles, on y a pas pensé.

C: On plus, on aurait dû partir du centre avec plein de files, plein de trams..

B: Girondins – Bayern Munich, c'est vrai, ça aurait été sympa, mais on y a pas pensé.

C: [*une phrase incompréhensible*]

Do: Et est-ce que vous pouvez analyser ce qui a fait que vous n'y avez pas pensé?

B: Eh ben, parce que je m'intéresse pas au foot. Donc, c'est pour ça.

C: Oui, ça aussi, oui. Pourquoi on n'y a pas pensé? Ben, parce que le sport, ça nous intéresse pas.

Do: Et vous, sur Berlin, est-ce qu'il y a des éléments de la ville, des choses qui vous paraissent culturellement intéressantes pour des jeunes et que vous n'avez pas du tout pris en compte?

E: Ben, au départ, on voulait faire une rubrique sport, et puis après, on l'a abandonné, mais à la limite ce serait aussi, ce serait aussi faisable de repérer où sont les stades, ou je

sais pas, moi, je ne m'y connais pas tellement en sport, donc, ce que les garçons ont envie de trouver voire les filles, je sais pas. Travailler... Il y a une équipe de foot à Berlin? Non? Il y a une équipe de foot?

Do: Sûrement.

E: Non, mais oui, la page sport on y avait pensé et puis on a abandonné le projet.

Do: Mhm. Oui, vous êtes restées sur la vie quotidienne, des choses comme ça.

E: Après, à la limite, Patricia avait regardé, il y a la Loveparade, si vraiment ils veulent, si vraiment il y a quelque chose qui leur tient à cœur, s'ils trouvent quelque chose qui les intéresse, ils peuvent très bien faire, rajouter ça dans le guide.

Do: D'accord.

A: Mais c'est vrai que même comme point de départ autant Munich, ça m'étonne pas que ça ait suscité le Bayern, si on lance Berlin en cours, face à nos secondes, ça, ça peut être tentant parce que je me demande réellement ce que ça peut susciter. Alors bon, nous, sans doute, „mur“, puisqu'on a travaillé plus ou moins sur „Good Bye Lenin“, mais sinon, qu'est-ce que ça..?

B: Surtout que, enfin, on a pas la même génération que nos élèves et pour eux, le mur, ça leur parlera pas. Moi, je me suis rendue compte en étant assistante, déjà face à des allemands, on a fait un truc sur le mur de Berlin ben, ça leur parlait pas du tout.

A: C'est ça, autant Munich, je vois là tout de suite ta réaction, nous, Berlin, si on lance le mot, comme ça, quelles images vous avez, je suis pas sûre qu'on a un brainstorming très très vif et très très important, hein. Je suis pas convaincue.

B: La guerre...

A: Oui, peut-être, oui, c'est ce que je me dis aussi. Peut-être qu'on va avoir plus des images du passé.

Do: Tu ne le ferais pas? Parce que tu penses que... tu n'en attends rien?

A: Je ne ferais pas...?

Do: Le brainstorming.

A: Au contraire, je le trouverais vraiment intéressant parce que moi, ça me donnerait des pistes pour travailler.

Do: Mhm. D'accord.

A: Ah, si, si, je le trouverais... mais j'ai peur d'être... enfin, que la classe soit vite sèche. Mais au contraire, j'aimerais bien tenter parce que ce serait une vraie piste pour le travail qui suivra.

14. Extraits des programmes d'allemand pour la classe de seconde, N°7 du 3 octobre 2002

B - Un objectif culturel fédérateur

Une des originalités du programme de seconde réside dans l'affirmation et l'élaboration d'un volet culturel spécifique. Apprendre à maîtriser le fonctionnement de la langue dans la communication et acquérir des faits de civilisation vont de pair si l'on veut comprendre et communiquer avec l'autre.

Le programme s'articule autour de quatre notions thématiques, distinctes mais complémentaires, et qui feront l'objet d'une approche raisonnée au cours de l'année de seconde :

Mémoire, Échanges, Lien

social, Création. Pour chacune d'entre elles on peut envisager une série d'études thématiques parmi lesquelles les professeurs pourront opérer des choix. Communs à l'ensemble des langues, ces notions constituent la première étape d'une démarche qui se poursuivra en première et en terminale sur des thématiques diversifiées. Elle précisera les compétences culturelles et linguistiques à attendre des élèves tout en harmonisant les exigences des enseignants. Ce choix ne doit pas être perçu dans une optique de spécialisation. En effet, le but n'est pas de faire des élèves d'allemand des spécialistes de la culture et de la civilisation des pays germanophones, tant dans le domaine des contenus que dans celui du lexique mais de susciter chez eux un intérêt réel et de créer les conditions pour que leurs pratiques langagières s'ancrent dans une aire culturelle précise. Laissant à l'initiative des enseignants et à la curiosité des apprenants une certaine liberté dans le choix des thèmes comme dans celui des supports, textes ou documents, ce dispositif se veut aussi ouvert que possible. Parmi ces thèmes, celui de la ville apparaît comme un des plus fédérateurs, à la fois générateur d'acquisitions linguistiques, créateur de situations d'apprentissages spécifiques et vecteur de faits de civilisation significatifs (cf. le tableau ci-après à titre d'exemple possible) :

NOTIONS EXEMPLES DE THÈMES ET SUGGESTIONS DE VILLES OU LIEUX POUVANT ILLUSTRER CES THÈMES

Mémoire - Partition et réunification (Berlin)

(Présence de l'histoire) - Hansestadt (Bremen, Hamburg, Lübeck, Wismar)

- Mittelalterliche Stadt (Nürnberg, Rothenburg)

- Villes impériales (Aachen, Speier, Wien)

Échanges - Découverte de pôles économiques / Industrie automobile (München, Stuttgart, Wolfsburg, Düsseldorf)

(Vie économique) - Tradition bancaire et foires (Frankfurt am Main, Leipzig)

- Tourisme (Heidelberg, München, Dresden, Neuschwanstein, Rudesheim, Rügen, Sylt)

Lien social - Immigrations et intégration / société multiculturelle ((Dortmund, Berlin)

- Carnaval et fêtes traditionnelles (Mainz, Köln, München, Oberammergau)

- Citoyenneté à l'allemande : Bürgerrechte, Bürgerinitiativen, alternatifs, etc. (Frankfurt am Main, Berlin)

- Découverte d'une ville au travers des échanges scolaires (une grande ville et une petite

ville)

Création - L'expressionnisme (Berlin)

- Art baroque et art gothique (München, Köln)

- Ville et imaginaire collectif (Bingen-Lorelei, Weimar)

- Cinéma (Babelsberg)

- L'Empire : mythe et réalités (Wien)

- Tradition et modernité (Zürich)

Ainsi, à titre d'exemple d'une articulation possible, pour la rubrique Mémoire, le choix de la ville de Berlin offre un grand nombre d'illustrations des traces de l'histoire inscrites dans la ville : ville-témoin, ville-symbole, ville-palimpseste, ville-chantier, autant d'approches facilitées par des documents nombreux et divers (iconographie, films, extraits de romans, peinture, architecture).

Viendraient s'y greffer des activités lexicales et grammaticales visant à aider les élèves à se repérer dans le temps, à faire le lien entre passé et présent, à décrire tout en apprenant à employer à bon escient le prétérit, les structures propres à l'expression de la conséquence, le passif dans ses emplois spécifiques etc..

Ce dispositif a pour visée essentielle de mettre les élèves en situation, de susciter chez eux un certain nombre d'interrogations (sur l'autre, sur eux-mêmes, sur leur propre culture), de les inciter à réagir par rapport au document proposé, à la compréhension qu'ils peuvent en avoir, et à utiliser les éléments lexicaux et grammaticaux qui s'imposent.

Ainsi sont mis à contribution autour des documents et dans un contexte authentique les savoir-faire fondamentaux: compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale et écrite et savoir-faire méthodologique.

Cela évite d'une part de séparer la langue de l'aire culturelle, et, inversement, d'interpréter culture et civilisation comme des éléments exogènes à l'enseignement de la langue allemande. La sensibilisation à la culture passe dès lors par l'enseignement de la langue : sans maîtrise de la langue, pas d'accès aux contenus.

L'objectif est de présenter le pays et la culture de l'autre dans sa diversité et de permettre aux élèves de les analyser et d'adopter une distance critique face à certains clichés, facilitant ainsi la communication dans le cadre de la dimension européenne. Il s'agit d'incitations à cerner, identifier et comprendre ce qui fait la spécificité de nos partenaires germanophones à travers leur pensée, leurs coutumes, leur histoire, leur langue et leurs comportements. Le choc, souvent sous-estimé, entre les cultures, les disparités des modes de vie dans les pays germanophones et en France peuvent être atténués par une connaissance raisonnée de l'autre à travers sa culture et sa langue. Cette connaissance devrait aider les élèves à surmonter les difficultés liées à la déstabilisation linguistique, affective et comportementale souvent ressentie face à un monde qui leur apparaît encore comme étranger.

Travailler à l'articulation de notions générales (mémoire, échanges, lien social, création) et de thèmes mettant en relief la spécificité de chaque culture, présente divers avantages : apprentissages linguistiques

ciblés, mise en place de situations communicationnelles diversifiées et connaissance réelle et nuancée du pays étudié. Ce choix favorise un apprentissage plus homogène et permet, en outre, de solliciter, dans le cadre de l'interdisciplinarité, l'apport de disciplines voisines. Les connaissances acquises en histoire et géographie, dans une autre langue ou en français, doivent, que ce soit sur le mode de la comparaison ou en soulignant les spécificités, éveiller la curiosité et la réflexion, inciter à trouver au croisement des disciplines des convergences et des approches neuves. Cette démarche trouvera son aboutissement dans des travaux collectifs comparatifs. Dans le contexte de la ville si différent et si significatif pour chacun des partenaires, le rapport franco-allemand peut, par exemple, offrir un champ d'expérience où les élèves exerceront leur réflexion mais aussi inscriront leur expérience personnelle, pourront non seulement faire des découvertes au travers des textes et des documents mais encore réagir en fonction de leur vision de la réalité et de leur propre vécu.

Bulletin officiel, Hors série n°7 du 3 octobre 2002

15. Les stratégies au service des apprentissages et de la mémorisation : grille de référence

1 STRATEGIES COGNITIVES

1.1. Stratégies cognitives directes

1.1.1. Stratégies de mémorisation

- 1.1.1.1. Créer des liens mentaux
Fabriquer des groupes de mots

Associer avec le déjà -là

Inventer des contextes

Combiner des éléments connus et/ou inconnus
- 1.1.1.2. Utiliser des images et des sons
Les associogrammes (*Wortigel*)

Les cartes conceptuelles
- 1.1.1.3. Réviser, répéter souvent
Construire un fichier lexical

Organiser des ateliers « son »
- 1.1.1.4. Agir
Mimer et faire deviner

1.1.2. Stratégies de traitement du discours

Structurer

Analyser et réguler

Entraîner

Utiliser des ressources-aides (dictionnaire, grammaire, Internet, etc.)

1.2. Stratégies indirectes

1.2.1. Stratégies de régulation de l'apprentissage

Se concentrer sur ses apprentissages

Planifier et organiser ses apprentissages

Suivre la progression de ses apprentissages et les auto-évaluer

1.2.2. Stratégies affectives

Prendre ses émotions en compte

Stratégies sociales

2 STRATEGIES D'UTILISATION DE LA LANGUE

Formuler des hypothèses

Deviner et inférer

Traiter le contexte

Autres outils et moyens

L'humour

© Dominique Montagne-Macaire, D., *CRDP des Landes, novembre 2005*

Cette étude empirique a été menée entre 2002 et 2005
à l' IUFM d'Aquitaine, à Bordeaux (France)
par Dominique Montagne-Macaire, maître de conférences

