

TRAVAIL DE CANDIDATURE

*Cours de français multimédia
interactif ayant pour thème
central la Tour Eiffel*



**Je déclare que j'ai réalisé ce travail
par mes propres moyens.**

PERSURIC Karin
candidat au Lycée Technique Hôtelier Alexis Heck

*Cours de français multimédia
interactif ayant pour thème
central la Tour Eiffel*

Diekirch 2011

RÉSUMÉ

Le but du présent travail de candidature a été d'élaborer un cours multimédia interactif proposant des exercices de compréhension de l'écrit, des exercices de compréhension de l'oral et des exercices de grammaire basés sur un thème commun, à savoir la Tour Eiffel.

Le cours s'adresse principalement à des élèves de l'enseignement classique (7^e-5^e) et de l'enseignement technique (7^e-9^e), mais peut également servir de rappel aux élèves des classes supérieures.

Le cours se présente sous forme d'un webfolio réalisé sur le portail mySchool! Le webfolio comporte des documents audiovisuels et des documents écrits en rapport avec la Tour Eiffel, ainsi que des exercices autocorrectifs de différents types (QCM, textes à trous, vrai/faux, glisser/déposer, liste de vocabulaire).

Des « ressources », en l'occurrence des explications qui se présentent sous forme de fiches, d'animations flash ou de lien vers un autre site Internet, permettent aux élèves d'apprendre ou de se remémorer des points de grammaire nécessaires à la réalisation des épreuves.

Le webfolio fournit aux élèves des informations supplémentaires sur un monument qu'ils connaissent et qu'ils ont peut-être déjà eu l'occasion de visiter. Parallèlement, il permet d'améliorer la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit des élèves. Enfin il vise à amener les élèves à maîtriser de nouveaux points de grammaire ou à répéter des concepts essentiels afin d'en favoriser la fixation.

TABLE DES MATIÈRES

1.	Le choix du sujet	8
2.	Le recours aux NTIC	9
2.1.	La génération des enfants du Net	9
2.2.	Les bénéfices attendus	11
2.3.	L'intégration des TIC	12
2.4.	Les outils informatiques mis à la disposition des enseignants	15
2.4.1.	Les gyanas	15
2.4.2.	Les webfolios	20
2.5.	Les objectifs et l'évaluation	22
3.	Les propriétés du webfolio consacré à la Tour Eiffel	25
3.1.	Un cours multimédia	25
3.2.	Un cours interactif	25
3.3.	Un cours structuré	26
3.4.	Un cours en ligne.....	26
4.	La mise en œuvre	27
4.1.	Le webfolio	27
4.2.	Les gyanas	31
4.2.1.	Des exercices en contexte	31
4.2.2.	Favoriser une posture active des élèves.....	32
4.2.3.	La mise à disposition de ressources	33
4.2.4.	Un degré de difficulté croissant	35
4.2.5.	Les différents types de questions.....	36
4.2.5.1.	Texte à trous.....	37
4.2.5.2.	Question à choix multiple.....	39
4.2.5.3.	Vrai/Faux.....	40
4.2.5.4.	Glisser/Déposer.....	41
4.2.5.5.	Grille de vocabulaire.....	42
4.2.6.	Une approche constructiviste	42
4.2.7.	Une évaluation formative.....	46
4.2.8.	Des exercices labellisés	49
4.2.9.	Un parcours à la carte	51
5.	Application en classe	53
5.1.	X0CU : adjectifs et conjugaison	53
5.2.	X0RE : accord du participe passé.....	56
5.3.	X1RE : compréhension de l'oral et de l'écrit et transformation passive.....	58
6.	Bilan et perspectives	61
6.1.	Qualité et critères de qualité	61
6.2.	Micro-tâches vs macro-tâches	62
6.3.	Exercices fermés vs exercices ouverts.....	67
6.4.	Développement des exercices de compréhension de l'oral.....	68
6.5.	Élèves utilisateurs vs élèves concepteurs.....	69

6.6.	Écriture d'un scénario d'apprentissage.....	70
6.7.	Tableau de bord	72
7.	Conclusion	73
8.	Bibliographie et vidéographie	75

1. Le choix du sujet

En vue de la réalisation de mon travail de candidature, j'ai voulu satisfaire mon souhait de réaliser un projet d'envergure qui intègre l'outil informatique tel qu'il a été présenté aux futurs professeurs pendant le stage pédagogique, tout en gardant à l'esprit que « [l]e travail de candidature doit être utile à l'enseignement luxembourgeois »¹. C'est ainsi que j'ai opté pour l'élaboration d'un cours de français dont le thème central est la Tour Eiffel et qui est disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://pal-francais.web.myschool.lu/>.

Le cours propose tout d'abord un apprentissage par compétences, en ciblant plus particulièrement la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit à travers de courtes vidéos et des textes consacrés à la Dame de fer. Etant donné que tous les élèves sans exception connaissent la Tour Eiffel, l'ont vue et peut-être même déjà visitée à l'occasion d'un voyage à Paris, le thème est propice pour accrocher l'attention des jeunes et leur donner envie de découvrir de nouvelles informations à travers les documents audiovisuels et écrits qui leur sont proposés. Ils apprendront entre autres à quelle occasion la Tour Eiffel a été construite, de qui provient l'idée d'ériger une tour de mille pieds, quel a été l'accueil réservé au monument lors de son inauguration, ce qui a permis de sauver la Tour de la destruction et comment elle a été copiée aux quatre coins du monde.

Le deuxième volet du cours vise l'apprentissage de la grammaire et plus spécialement certains points de grammaire figurant au programme des classes de 7^e-5^e, respectivement de 7^e-9^e à savoir : la conjugaison (p.ex. mettre, obtenir, concevoir, naître, mourir, construire), les adjectifs, les fonctions dans la phrase, l'accord du participe passé et la transformation passive.

¹ Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Le travail de candidature », 2009, p.6.

2. Le recours aux NTIC

2.1. La génération des enfants du Net

L'ensemble du cours adopte somme toute une approche assez traditionnelle, l'originalité résidant dans le recours aux NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication), lesquelles ont permis la présentation des contenus sur un site internet et plus précisément dans un « webfolio », un outil pédagogique mis à la disposition des enseignants à travers le portail mySchool!

La décision de recourir à l'outil informatique se fonde sur le fait que « la génération des enfants du Net a envahi les bancs de l'école »². Ces adolescents qui « n'ont pas connu le monde sans Internet »³ et qui ont été baptisés « Digital Natives » par Marc Prensky, spécialiste des nouvelles technologies appliquées à l'éducation, sont « habitués à la vitesse, aux tâches menées de front, à l'accès aléatoire, aux illustrations en tout genre »⁴.

Pour sa part, Jean-Claude Bertin indique également que « [l]es nouveaux apprenants [de langues]:

- sont pragmatiques;
- sont pressés (préfèrent l'intensif à l'extensif);
- préfèrent une confrontation rapide avec la réalité;
- sont démotivés par des approches scolaires;
- désirent des outils pédagogiques portables;
- souhaitent que ces outils soient faciles d'emploi ».⁵

Or, dans le même temps, on constate que « [j]amais l'institution scolaire n'aura été aussi éloignée [des jeunes] et de leurs pratiques quotidiennes,

² Le Monde de l'éducation, « Dossier : Génération Digital Natives », avril 2008, p.24.

³ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.26.

⁴ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.27.

⁵ Jean-Claude Bertin, *Des outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage*, Ellipses Édition Marketing S.A, Paris, 2001, pp.38-39.

de leurs loisirs comme de leurs modes d'apprentissage.⁶ »

Par conséquent, il m'a semblé utile d'essayer d'enseigner différemment, « d'inventer des façons d'enseigner conservant les mêmes exigences, mais faisant appel aux modes de fonctionnement développés par les Digital Natives »⁷. Face à leur manque d'intérêt évident pour l'école, pourquoi ne pas « montrer aux adolescents les possibilités éducatives [...] des ces outils »⁸ qui font partie de leur quotidien ? Pourquoi ne pas tenter d'« appâter [les élèves de l'ère numérique] en partant de leurs compétences »⁹ ? Ainsi, Olivier Le Deuff, doctorant en culture de l'information estime que « l'école devrait s'acheminer vers une diminution des cours organisés sous forme de face-à-face enseignant-élèves pour les remplacer par du travail en autonomie des élèves avec les TICE. L'enseignant pouvant contrôler qui fait quoi, à quelle vitesse, et qui est en train de bloquer »¹⁰. En effet, « [l]orsque l'on fait travailler les élèves, chacun devant sa machine sur des exercices à son niveau, on individualise beaucoup plus l'enseignement que dans n'importe quel cours classique. »¹¹

A noter qu'il serait cependant erroné de penser que la machine puisse remplacer l'enseignant – au contraire, le recours à l'outil informatique représente souvent un « surcroît de travail [pour les] enseignants, [qui deviennent] tour à tour techniciens ou informaticiens sans jamais cesser d'être enseignants. »¹² Cependant, le jeu en vaut la chandelle, car comme le notait le programme américain Partnership for 21st Century Skills, de modernisation de l'école, « le système éducatif actuel ne retrouvera sa pertinence que si l'on construit des ponts entre [la vie des adolescents] et leur école »¹³. Or, le fait est que pour les élèves « l'ordinateur est forcément ludique [q]uoi qu'on leur commande de faire dessus. On a beau leur

⁶ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.25.

⁷ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.27.

⁸ ibid.

⁹ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.28.

¹⁰ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.28.

¹¹ ibid.

¹² Le Monde de l'éducation, op. cit., p.33.

¹³ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.27.

demander d'y réaliser des choses difficiles, ils y mettent tout le dynamisme qu'ils peuvent avoir. »¹⁴

Si Jean-Claude Bertin reconnaît également que « [l']ordinateur multimédia est un facteur dynamisant de l'apprentissage (aspect ludique, interactivité, compétition) »¹⁵, il ajoute que « [l']élément ludique [...] peut, s'il n'est pas sous-tendu par une véritable réflexion didactique, devenir distracteur par rapport à l'objectif fondamental de l'apprentissage. »¹⁶

2.2. Les bénéfices attendus

L'objectif fondamental étant en fin de compte l'apprentissage, je me suis interrogée sur le réel bénéfice de l'introduction de l'outil multimédia dans ma pratique. La recherche bibliographique a permis de constater qu'« une littérature importante souligne [...] qu'il n'existe pas de différence significative par rapport à l'apprentissage. Le dernier ouvrage de Russell (1999), intitulé *The No Significant Difference Phenomenon* et dans lequel sont répertoriées plus de 355 études, vient en tête de cette littérature sur le sujet. Russel soutient qu'il n'existe aucune différence, sur le plan des apprentissages réalisés par les enfants, entre un enseignant qui intègre les TIC et un enseignant qui ne les intègre pas. »¹⁷

Les conclusions présentées par Marcel Lebrun vont dans le même sens : « aucun moyen d'enseignement n'est supérieur aux autres en ce qui concerne l'apprentissage d'une tâche donnée. [De plus,] dans une situation d'apprentissage médiatique, les améliorations constatées sont rarement attribuables au seul moyen d'enseignement utilisé. [Enfin] les moyens d'enseignement simples et peu coûteux sont préférables aux moyens complexes et onéreux. »¹⁸

¹⁴ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.33.

¹⁵ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.12.

¹⁶ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.14.

¹⁷ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, *Enseigner avec les technologies, Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Presses de l'Université du Québec, Québec, Canada, 2009, p.178.

¹⁸ Marcel Lebrun, *eLearning pour enseigner et apprendre, Allier pédagogie et technologie*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Bruylant-Academia s.a., p.97.

Monique Linard indique pour sa part qu'« on ne peut [...] espérer que les technologies feront apprendre et formeront toutes seules »¹⁹ puisque « la seule médiatisation technique ne suffit pas à assurer l'apprentissage cognitif. »²⁰ Christian Depover explique que « les TIC ne sont pas intrinsèquement des outils cognitifs, mais plutôt des outils à *potentiel* cognitif. Donc, le *contexte* et l'*usage* sont des facteurs importants de l'impact des TIC sur l'apprentissage et le développement des compétences. »²¹ Enfin, d'après Jean-Claude Bertin, « [l]e multimédia ne deviendra pédagogique que lorsque l'homme l'aura asservi à son objectif didactique. »²²

En fait « les résultats de recherches qui portent sur l'impact qu'ont les TIC sur l'apprentissage semblent indiquer [...] que c'est plutôt la manière dont les TIC sont intégrées en éducation qui aura un impact ou non sur la réussite éducative des apprenants. »²³

2.3. L'intégration des TIC

La question est donc de savoir « "[C]omment bien intégrer les outils TIC dans mon enseignement?" [Et un premier élément de réponse est :] nul besoin de tout mettre sur le Web, de belles places sont encore maintenues pour le présentiel ». ²⁴ Il semblerait que « [l']outil multimédia ne saurait, en aucun cas, se substituer au cours traditionnel en présence d'un enseignant. »²⁵ En effet, « [l]orsque l'EAO est utilisé comme substitut à l'enseignement traditionnel [...], sur un ensemble de 41 recherches, 66% ne conduisent à aucune différence significative, 31% sont favorables à l'utilisation de l'ordinateur et moins de 3% donnent des résultats inférieurs à l'enseignement traditionnel. »²⁶

¹⁹ Monique Linard, *Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies*, L'Harmattan, 1996, p.38.

²⁰ Monique Linard, op. cit., p.120.

²¹ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, op. cit., p.177.

²² Jean-Claude Bertin, op. cit., p.45.

²³ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, op. cit., p.178.

²⁴ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, p.54.

²⁵ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.83.

²⁶ Max Giardina, *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage, Une dynamique complexe*, L'Harmattan, 1999, p.28.

Par ailleurs, les auteurs indiquent que « [d]e tout temps, l'humain a eu besoin d'un autre humain pour apprendre [...] Avec les environnements d'apprentissage multimédia interactif, l'humain ne se trouve pas éliminé pour autant, car quelles que soient la sophistication et "l'intelligence" de ces environnements d'apprentissage multimédia interactif aucun ne peut et ne pourra remplacer les contacts humains. Ces systèmes demeurent des outils et des moyens merveilleux créés, modelés et organisés par des humains et venant compléter avantageusement l'action du professeur ou du formateur, en le libérant des tâches répétitives afin qu'il puisse exercer pleinement ses rôles d'aide, de guide, de tuteur, d'accompagnateur, de conseiller et même de confident qu'aucun système technologique ne peut prendre en charge. »²⁷

Comme le fait remarquer Monique Linard, « il faut toujours en revenir à un soutien humain, sous une forme ou une autre, pour relayer l'information médiatisée. »²⁸ Bref, « l'élève a besoin [...] d'un intermédiaire qui l'enseigne au sens premier du terme, c'est-à-dire qui lui montre ce dont il dispose pour apprendre. »²⁹

Il n'est pas étonnant dès lors que soient mises en exergue « des formes d'enseignement métissées [...] [des] formes mixtes dans lesquelles les apports de l'eLearning sont complétés par des méthodes plus traditionnelles incluant le présentiel, l'usage de livres et d'autres ressources. »³⁰

En résumé, « presque toutes les études s'accordent pour établir le fait que l'ordinateur, utilisé comme complément à un apprentissage traditionnel, entraîne une amélioration substantielle de la performance ».³¹

Cela m'amène à prendre une décision importante : l'outil multimédia que je vais réaliser ne sera pas « destiné à remplacer [mais] à compléter le cours

²⁷ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, *Les environnements d'apprentissage multimédia, Analyse et conception*, L'Harmattan, 1998, pp.39-40.

²⁸ Monique Linard, op. cit., p.119.

²⁹ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.40.

³⁰ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, p.25.

³¹ Max Giardina, op. cit., p.28.

traditionnel, [il s'] agi[ra] d'un outil parmi d'autres.»³² Je mets ainsi en œuvre « un vieux principe pédagogique, celui de la variété des approches, censé mieux s'adapter à la variété des contenus, [et] aux différents profils cognitifs ».³³

Ainsi, le manuel traditionnel ne sera pas non plus évincé puisque « manuel et ordinateur ne sont [...] pas en réelle concurrence, chacun occupant une fonction particulière [...]. [Le] support papier évoluerait [...] d'un outil global de formation vers une fonction plus référentielle: sa permanence en ferait la trace que l'apprenant peut conserver à l'issue d'un apprentissage fondé sur un support plus dynamique, virtuel, mais par nature aussi, plus fugitif. »³⁴

Quelle serait dès lors la fonction attribuée à l'ordinateur ? Jean-Claude Bertin fait remarquer que « sur le plan didactique, il convient ne pas appréhender l'outil multimédia simplement comme une nouvelle forme de manuel scolaire. »³⁵ En effet, « [à] quoi bon reproduire sur support numérique ce pour quoi les supports traditionnels apportent depuis longtemps des réponses satisfaisantes? [...] Un QCM (questionnaire à choix multiple) informatisé est-il justifié s'il n'offre rien de plus que son équivalent papier? La seule correction immédiate constitue-t-elle un motif suffisant? Une réelle innovation pédagogique suppose que le QCM informatisé tire pleinement profit de l'interactivité et de l'individualisation permises par l'ordinateur et propose des fonctionnalités originales. »³⁶

L'ordinateur multimédia « favorise une présentation variée et attractive des informations »³⁷ ; « [r]ichesse des informations et accès instantané ouvrent des horizons jusqu'alors jamais atteints dans la salle de classe ».³⁸

Concrètement, « à l'opposé du manuel, l'hypermédia crée des liens entre les différentes parties du cours. Il instaure une différence essentielle entre

³² Jean-Claude Bertin, op. cit., p.19.

³³ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, p.25.

³⁴ Jean-Claude Bertin, op. cit., pp.15-16.

³⁵ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.13.

³⁶ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.112.

³⁷ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.12.

³⁸ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.45.

manuel et didacticiel sans laquelle ces deux supports n'auraient que peu de raison de se distinguer :

- le manuel livre une information statique, organisée, à un apprenant qui peut la lire passivement;
- le didacticiel hypermédia se structure selon des niveaux différents: il suggère ou suscite l'information (niveau 1) et incite ainsi l'apprenant à venir la découvrir par une action volontaire (niveau 2 et suivants). La lecture devient active et le processus d'apprentissage réellement interactif. »³⁹

2.4. Les outils informatiques mis à la disposition des enseignants

2.4.1. Les gyanas

Deux outils sont vivement recommandés aux enseignants pendant la formation du stage pédagogique : les « gyanas » et les « webfolios ».

Les gyanas sont des exercices autocorrectifs, en ligne, de différents types : texte à trous, question à choix multiple, vrai/faux, glisser/déposer, grille de vocabulaire entre autres. Autocorrectifs, ils fournissent une rétroaction immédiate, après chaque réponse de l'élève, ainsi qu'un corrigé complet au terme de l'exercice. Les gyanas offrent en outre une fonction intéressante : la possibilité d'afficher des ressources, sous forme de texte, d'hyperlien, de fichier son, image ou vidéo, en rapport avec l'exercice.

Les ouvrages de didactique indiquent que « [l']exercice, dans toute situation d'apprentissage, est jugé comme important. Ce sont les exercices qui permettent la pratique et l'entraînement et qui conduiront à favoriser l'apprentissage à condition que l'apprenant puisse vérifier, se corriger et s'ajuster tout de suite grâce à la rétroaction. [...] Toutes les théories et les approches de l'apprentissage indiquent l'importance de l'exercice adapté, gradué, varié et vérifié aussitôt qu'il est réalisé. »⁴⁰

³⁹ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.56.

⁴⁰ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.38.

Parallèlement, « [q]uelle que soit l'activité pédagogique proposée, une rétroaction instantanée est jugée comme très importante afin de permettre à celui qui apprend de vérifier et de contrôler la qualité, l'exactitude de ses réponses, de ses résultats, de sa performance, durant son apprentissage. »⁴¹

A noter encore que pour stimuler la réflexion et entraîner l'élève vers un rôle plus actif, il est important de proposer « des exercices qui affichent un commentaire conduisant l'apprenant à réfléchir sur les raisons de son erreur, en vérifiant le sens de sa réponse à l'aide des outils intégrés dans l'espace d'apprentissage (dictionnaire, ...). »⁴²

Ainsi, à travers les possibilités offertes par les gyanas « l'élève n'obtient pas simplement la réponse correcte au problème qui lui a été soumis, il peut également suivre le raisonnement selon lequel cette réponse a été obtenue. Dans ce cadre, l'usage d'un système [...] amène l'élève à réfléchir sur le comment et le pourquoi et, par conséquent, à mettre l'accent sur les conditions dans lesquelles un problème peut être résolu [...]. Vus sous cet angle, les tuteurs [...] sont des outils à fort potentiel cognitif. »⁴³

Les gyanas offrent donc des fonctions intéressantes, cependant il est utile de faire remarquer que pour pouvoir permettre une rétroaction de la part de l'ordinateur, « [ce dernier] doit être guidé pas à pas par un jeu d'instructions élémentaires [...] qui reflète la logique de l'informaticien qui la conçoit [...] et décrit chaque étape du problème à résoudre avec précision et ordre (l'algorithme). »⁴⁴ « Un algorithme est composé d'un certain nombre de règles qui mènent à la solution correcte dès lors que la procédure appropriée a été suivie pas à pas. Le fonctionnement algorithmique impose donc des procédures figées et des résultats prédéterminés. »⁴⁵

⁴¹ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.38.

⁴² Jean-Claude Bertin, op. cit., p.142.

⁴³ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, op. cit., p.93.

⁴⁴ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.44.

⁴⁵ Nicolas Guichon, *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*, Editions Ophrys, Paris, 2006, pp.56-57.

Par conséquent, il incombe au « concepteur d'identifier [...] toutes les situations [auxquelles] l'apprenant sera confronté et de définir la réponse qu'il devra y apporter. Ainsi, si on souhaite apprendre à un élève à accorder le participe passé avec avoir, il conviendra qu'il puisse fournir à la situation "complément d'objet direct placé avant", la réponse: "réaliser l'accord en genre et en nombre avec le complément d'objet direct". »⁴⁶

Cependant, « plus long sera le segment de réponse saisi par l'apprenant, plus il sera difficile d'imaginer un algorithme répondant aux critères de validité d'un test. »⁴⁷

De plus, d'après Christian Depover, « [u]n exerciceur bien conçu est capable non seulement d'identifier les erreurs commises par les élèves, mais aussi de fournir une rétroaction plus ou moins précise. »⁴⁸ Étant donné qu'« il existe un risque de décalage trop marqué entre la réponse proposée (imprévisible par le concepteur) et le commentaire associé (qui doit être prévu dans le didacticiel) »⁴⁹, dans le cas de l'élaboration de gyanas, l'enseignant doit identifier au préalable les sources d'erreur les plus fréquentes ou les plus probables et proposer un message qui, bien qu'identique pour tous les utilisateurs, soit pertinent pour différentes fautes possibles.

Christian Depover précise que « [c]ertains exerciceurs sont également sensibles à la performance des élèves et peuvent adapter le niveau de difficulté des exercices proposés à la progression des apprenants »⁵⁰. D'après Max Giardina, « lorsque l'étudiant évolue dans une situation où le système est réactif à ses réponses et en plus s'ajuste à son évolution, il y a une nette amélioration de l'apprentissage et une diminution du temps. »⁵¹

Si les bénéfices de tels exerciceurs sont indéniables, il importe de mentionner que les gyanas ne permettent pas ce niveau d'interactivité.

⁴⁶ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.61.

⁴⁷ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.141.

⁴⁸ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, op. cit., p.89.

⁴⁹ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.143.

⁵⁰ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, op. cit., p.90.

⁵¹ Max Giardina, op. cit., p.41.

D'ailleurs « [l]e degré maximum d'interactivité, celui où l'ordinateur "improvise" en fonction de l'apprenant uniquement, représente l'idéal que cherchent à atteindre les systèmes-experts dans le domaine de l'Intelligence Artificielle. »⁵²

Reste que les gyanas peuvent contribuer à l'apprentissage dans la mesure où « [s]ur le plan psychologique, le fait de pouvoir travailler seul et à son rythme permet à l'apprenant de mieux gérer son temps d'apprentissage ainsi que ses éventuelles erreurs. Loin du regard du formateur et de ses co-apprenants, il lui est plus aisé de refaire un exercice autant de fois qu'il le souhaite et de consacrer à la compréhension d'un item le temps qui lui est nécessaire. Par ailleurs, ce mode d'apprentissage, plus individualisé, lui évite d'ennuyeuses répétitions. S'il maîtrise déjà une partie du contenu proposé, il n'est pas obligé de refaire le parcours: il peut simplement s'orienter vers une autre unité. »⁵³

De surcroît, l'apprenant est placé dans des conditions d'apprentissage favorisant une posture plus active puisqu'un système d'apprentissage multimédia interactif permet « [aux] apprenants [d'] avoir accès à des outils [...] répondant à des besoins précis afin de pouvoir explorer, traiter et agir sur l'environnement d'apprentissage qui leur est proposé. L'apprenant-spectateur devient ainsi, par cet enrichissement des possibilités d'interactivité, un apprenant-acteur qui peut, de façon volontaire, consulter un dictionnaire contextualisé, [...] lire des définitions, prendre des notes, approfondir des notions à l'aide de schémas ou d'explications sonores. »⁵⁴

Par ces possibilités l'outil multimédia se distingue très nettement du manuel traditionnel et prend davantage en compte la façon d'apprendre. En effet, « [l]a particularité des supports multimédias est de solliciter conjointement plusieurs [sens]: l'ouïe (par les sons, bruits, musiques, échantillons de langage), la vue (par les images, formes, couleurs, mouvements, textes), le toucher (par la réactivité induite par l'interactivité technique, c'est-à-dire l'interaction de l'homme avec la machine). [Or l']utilisation simultanée de

⁵² Jean-Claude Bertin, op. cit., p.54.

⁵³ Nathalie Hirschsprung, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette Livre, 2005, p.24.

⁵⁴ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.139.

deux sens au moins facilite une meilleure réception. Nous mémorisons d'autant mieux un message lorsque nous le voyons et l'entendons en même temps et encore davantage si nous le produisons. Il semble donc que le recours à des supports permettant d'activer conjointement plusieurs modes de perception, de sensation, ait un effet positif indéniable sur le développement des compétences de communication, en particulier pour ce qui concerne la dimension réceptive, celle de la compréhension.»⁵⁵

L'utilisation d'animations flash, par exemple, pour expliquer un point de grammaire permet à l'élève d'entendre une explication en même temps qu'elle s'affiche à l'écran de façon schématisée, animée et colorée – créant ainsi un effet de redondance, propice à l'apprentissage, entre le message sonore et le message visuel.

Autre aspect intéressant des gyanas, comme ils permettent de présenter des documents multimédias, l'élève peut être amené à lire un texte écrit, écouter un document sonore ou regarder un document audiovisuel avant de répondre à des questions. Dans ce contexte, Jean-Claude Bertin indique que « la réflexion didactique actuelle accorde une très large place à l'utilisation pédagogique de documents authentiques [...] [puisqu'ils] permet[tent] d'observer la langue dans sa pratique réelle ».⁵⁶

« Le document authentique est un exemple de *parole* mis à la disposition de l'apprenant alors même que celui-ci se trouve dans une situation artificielle (la salle de classe, la salle multimédia). Par son truchement, l'apprenant de la langue peut dépasser le cadre strictement lexical auquel il tend souvent à réduire la langue étrangère, et aborder celle-ci dans la globalité socioculturelle. »⁵⁷ Cette réflexion sera importante lorsqu'il s'agira de sélectionner les documents qui seront proposés aux élèves.

⁵⁵ Nathalie Hirschsprung, op. cit., p.14.

⁵⁶ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.125.

⁵⁷ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.125.

2.4.2. Les webfolios

Les enseignants disposent d'un outil informatique permettant de créer des webfolios, c'est-à-dire des pages Internet pouvant contenir des documents écrits, sonores et visuels.

Le webfolio se distingue d'un manuel traditionnel tout d'abord de par la nature des documents qu'il peut contenir, mais aussi et de par l'utilisation de « [l']hypertexte [qui permet] aux auteurs de relier des idées de manière plus riche et plus conforme au fonctionnement associatif de l'esprit humain. »⁵⁸ En effet, il en « résulte un texte non linéaire, présenté comme un réseau de références croisées à l'intérieur d'un même document ou entre des documents distincts. [...]

Le principe élémentaire en est simple: toute sélection textuelle ou graphique peut être utilisée comme un lien vers une information ».⁵⁹

L'hypermédia « devient source d'interactivité par la possibilité qu'il offre à l'apprenant de faire ses choix de parcours "en temps réel" [...]. Il permet de reconsidérer les contraintes matérielles auxquelles l'apprenant se heurtait dans sa quête d'informations. »⁶⁰

« La caractéristique de mise en relation de l'hyperdocument est également propice à la révision d'un savoir en renvoyant l'utilisateur au moyen d'un hyperlien à la page concernée en cas d'échec à un exercice. »⁶¹

A noter toutefois que l'hypertexte représente à la fois une richesse et un danger. Ainsi « [c]ertains défenseurs d'un accès traditionnel à la connaissance, selon une rationalité linéaire, associent les hypermédiâs à une forme de chaos plus propice à susciter la confusion que l'organisation préluant à tout apprentissage. Cette sensation peut être renforcée par les deux corollaires de l'hypermédia que sont le multifenêtrage et la totale liberté de navigation (hypernavigation). [...]

Le risque est grand, en effet, de se sentir désorienté face à la masse d'informations disponibles. De même, après avoir parcouru plusieurs

⁵⁸ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.56.

⁵⁹ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.55.

⁶⁰ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.55.

⁶¹ Nathalie Hirschsprung, op. cit., p.41.

niveaux de l'hyperdocument, l'utilisateur est parfois confronté à la difficulté de rebrousser chemin vers le point de branchement initial et de se sentir perdu dans "l'hyperespace". »⁶² Ces risques doivent être pris en compte au moment de la conception du dispositif multimédia.

Concernant d'autres écueils possibles, les auteurs indiquent qu'« un dispositif médiatisé sera d'autant plus propice à l'apprentissage que les concepteurs auront soigné la présentation. »⁶³ Ils recommandent « la sobriété, principe dont l'application bannit tout effet gratuit s'il n'est pas au service du sens général, l'homogénéité »⁶⁴ et indiquent que « la lisibilité de l'écran ne doit pas être affectée par la prolifération anarchique d'éléments visuels (couleurs, typographie, éléments graphiques de tous ordres, taille et nombre de fenêtres simultanées...). »⁶⁵

Concernant la construction de la page, « [s]i l'on veut guider l'attention de l'utilisateur sur tel contenu ou sur telle action, il convient de créer rapidement un certain nombre de repères visuels en divisant la page écran en différentes zones [...] qui seront répétées ainsi tout au long de l'arborescence.

De la même façon une charte graphique sera définie pour que l'ensemble des éléments concernant la typographie, les couleurs et les formes géométriques soient standardisés afin d'assurer une homogénéité maximale. »⁶⁶

Enfin, pour terminer la présentation des webfolios, comme pour les gyanas, il convient d'indiquer que les possibilités offertes en matière d'interactivité sont limitées. Christian Depover affirme en effet que « [d]ans un contexte d'apprentissage, le concept d'interactivité devrait dépasser la simple activité de sélection laissée à l'apprenant parmi un éventail de possibilités prédéfinies par le concepteur. L'interactivité réelle devrait être conçue comme un moyen d'accès aux différentes possibilités techniques (images, sons, textes, manipulations tactiles...) mises à disposition par

⁶² Jean-Claude Bertin, op. cit., pp.56-57.

⁶³ Nicolas Guichon, op. cit., p.110.

⁶⁴ Nicolas Guichon, op. cit., p.110.

⁶⁵ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.151.

⁶⁶ Nicolas Guichon, op. cit., p.113.

l'environnement mais aussi intégrer une composante capable d'analyser les échanges en cours afin de s'ajuster au mieux à l'utilisateur. »⁶⁷ Cette « composante » spécifique n'est pas donnée dans l'outil permettant de réaliser des webfolios.

2.5. Les objectifs et l'évaluation

Pour la mise en place d'un environnement d'apprentissage multimédia « le point de départ doit toujours être les objectifs pédagogiques poursuivis et les compétences que l'on souhaite voir maîtriser par les apprenants et non pas les ressources disponibles. Le matériel le plus sophistiqué s'il n'est pas mis au service d'objectifs pédagogiques pertinents ne contribuera en rien à la formation des apprenants. Il s'agit là d'une dérive [...] fréquente »⁶⁸

Jean-Claude Bertin ajoute qu'en principe « l'outil ne crée pas la démarche, mais la démarche détermine la forme et la place de l'outil. »⁶⁹

Dans mon cas, étant donné que je vais utiliser les outils mis à la disposition des enseignants, à savoir la plateforme pédagogique mySchool!, élaborée par le Centre de Technologie de l'Éducation, département du Ministère de l'Éducation nationale, mon questionnement sera plutôt « [c]omment formuler des objectifs linguistiques et didactiques compatibles avec les capacités techniques des matériels disponibles à un moment donné? »⁷⁰ ou « [c]omment faire entrer [m]a propre vision didactique/linguistique dans le moule des applications informatiques existantes? »⁷¹

Quoi qu'il en soit, « un système d'enseignement "efficace" aligne les méthodes pédagogiques, les outils et l'évaluation des étudiants sur les compétences décrites dans les objectifs de manière telle que tous les aspects du système concourent à l'apprentissage des étudiants. »⁷²

⁶⁷ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.138.

⁶⁸ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.49.

⁶⁹ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.23.

⁷⁰ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.23.

⁷¹ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.23.

⁷² Marcel Lebrun, op. cit., 2005, pp.78-79.

Marcel Lebrun énumère « quelques éléments à faire apparaître dans la rédaction d'un objectif [...]: (1) l'échéance (au terme de...), (2) l'auteur de la performance (l'étudiant de...), (3) sera capable de, (4) une action (l'activité observable, univoque...), (5) sur quoi s'exerce l'activité (objet, situation, cadre, restriction...). »⁷³

Comme j'ai décidé de mettre en place un outil qui doit servir de complément aux manuels inscrits au programme par le Ministère de l'Éducation nationale, il doit contribuer à atteindre les objectifs formulés dans ces manuels comme « Au terme de cette leçon, l'élève sera capable de former le pluriel d'un nom ou d'un adjectif à l'aide des règles étudiées » (Portail 2, Unité 6, p.163) ou « Au terme de cette leçon, l'élève sera capable d'accorder le participe passé des verbes non pronominaux (rappel de 7^e) et pronominaux » (Portail 2, Unité 9, p.247) .

Concernant l'évaluation, toujours dans l'optique d'une utilisation complémentaire du dispositif multimédia, elle se fera par le biais des résultats obtenus dans les exercices autocorrectifs et à travers l'évaluation certificative.

⁷³ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, p.203.

3. Les propriétés du webfolio consacré à la Tour Eiffel

3.1. Un cours multimédia

Le cours consacré à la Tour Eiffel est un cours *multimédia* puisqu'il intègre son, image et texte. De ce fait, les élèves sont confrontés à différents types de documents en français et s'entraînent tant à la compréhension de l'écrit qu'à la compréhension de l'oral. L'audiovisuel présente l'avantage d'accrocher l'attention des apprenants et peut faciliter la lecture et la compréhension de l'écrit.

3.2. Un cours interactif

Le cours est *interactif* dans la mesure où les utilisateurs peuvent choisir les textes et les vidéos qu'ils vont lire ou visionner et choisir les exercices à réaliser. Ils ont également la possibilité de recourir ou non aux « ressources », c.-à-d. aux explications grammaticales qui leur sont proposées avant et pendant la réalisation des exercices. Ils deviennent actifs puisqu'ils doivent décider s'ils ont besoin de revoir une règle de grammaire avant de passer à la pratique et peuvent toujours choisir de retourner à la théorie s'ils se rendent compte que l'exercice leur pose trop de difficultés.

De plus, l'utilisation de « gyanas », c.-à-d. d'exercices autocorrectifs, permet une interaction entre le système et les utilisateurs puisque les réponses données par les utilisateurs sont immédiatement corrigées. L'élève peut donc visualiser les fautes commises, réfléchir à l'origine de l'erreur, revoir les vidéos et relire les textes à sa guise, à son rythme et ensuite recommencer l'exercice aussi souvent qu'il le souhaite. Chaque élève travaille de façon autonome.

Grâce aux gyanas, l'évaluation n'est donc pas purement sommative, mais bien formative: l'élève est rendu attentif à ses fautes – à travers un système impitoyable, puisqu'aucune faute ne lui échappe, et rapide, puisque l'élève reçoit un corrigé après chacune de ses réponses – mais les

fautes commises ne sont pas sanctionnées, elles doivent permettre à l'élève de s'améliorer, de progresser. Autre avantage: chaque élève avance à son rythme, refait les exercices aussi souvent que nécessaire et s'auto-évalue, ce qui diffère totalement des corrections collectives réalisées en classe et pendant lesquelles les élèves ont tendance à décrocher parce que le processus est lassant et que les explications données par l'enseignant peuvent certes être utiles pour les élèves qui ont commis certaines fautes, mais s'avèrent ennuyeuses pour ceux qui ont réalisé correctement l'exercice. De plus, il arrive fréquemment que des fautes subsistent dans les cahiers des élèves bien que la correction ait été faite intégralement en classe.

Autre atout: grâce aux gyanas, tous les exercices de tous les élèves sont instantanément corrigés de façon automatique ce qui décharge l'enseignant d'un travail répétitif et fastidieux et le libère pour accomplir une mission plus productive, celle de fournir son aide et ses explications aux élèves qui ont rencontré de réelles difficultés. Cette méthode de travail permet donc de gagner du temps, lequel peut être mis à profit pour pratiquer un enseignement différencié.

3.3. Un cours structuré

Grâce au webfolio, le cours est *structuré*: les utilisateurs trouvent facilement les vidéos, les textes et les exercices correspondants. Tout le matériel est réuni à un même endroit ce qui simplifie l'organisation du cours dispensé en classe. Plus besoin en effet d'associer projection ou écoute avec l'utilisation de manuels ou de photocopies pour l'écrit et le recours à un cahier d'exercices. Tout est prêt à l'emploi, l'enseignant a tout sous la main.

3.4. Un cours en ligne

Notons enfin que le cours est *en ligne*, c'est-à-dire publié sur Internet et donc accessible partout et à tout moment à condition de disposer d'une connexion Internet. Il peut donc aussi bien être utilisé en classe qu'à domicile, et ce par l'ensemble des enseignants de français et des élèves, lesquels disposent d'un accès pour consulter les contenus proposés sur le portail mySchool!

4. La mise en œuvre

4.1. Le webfolio

Le webfolio comporte dix pages:

- une présentation succincte et animée du webfolio pour donner un aperçu du contenu aux utilisateurs et les accrocher grâce à la composante multimédia;
- une introduction qui présente le contenu du webfolio de façon plus détaillée puisqu'elle indique la présence de textes et de vidéos ainsi que les types d'exercices présents dans chacune des cinq sections qui suivent;
- les cinq sections intitulées comme suit:
 - La conception de la Tour Eiffel;
 - La construction de la Tour Eiffel;
 - Les chiffres de la Tour Eiffel et les impressions des jeunes visiteurs;
 - L'entretien de la Tour Eiffel;
 - Les illuminations de la Tour Eiffel.
- une page regroupant les ressources mises à la disposition des élèves;
- un index des exercices par section;
- un index des exercices par thème.

Accueil		
Personnages célèbres	▶ La Tour Eiffel	▶ Présentation du webfolio
Contes et nouvelles	▶ Frank SCHLECK	▶ Introduction
Ressources	▶ Franck RIBÉRY	▶ S1 - La conception
PAL	▶ Gad ELMALEH	▶ S2 - La construction
Ressources - Accord du participe passé	▶ Antoine de SAINT EXUPERY	▶ S3 - Les chiffres et les impressions
Site Map		▶ S4 - L'entretien
		▶ S5 - Les illuminations
		▶ Les ressources
		▶ Index des exercices par section
		▶ Index des exercices par thème

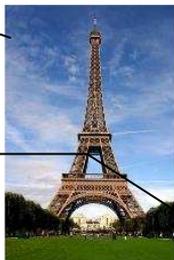
L'arborescence du webfolio est claire et donc facilement interprétable pour les utilisateurs qui ont la possibilité de naviguer de façon linéaire grâce au bouton situé en bas de chaque page et qui permet d'accéder à la page suivante, ou de façon plus libre grâce au recours au menu. L'objectif était de rendre la navigation à travers le site agréable afin d'en favoriser l'exploitation par le plus grand nombre. En effet, si les enseignants et les élèves ont l'impression d'errer dans un dédale de pages internet, le webfolio risque d'être boudé.



Dans le même souci d'organisation et de confort pour les utilisateurs, chacune des cinq sections obéit à une construction rigoureuse et scrupuleusement identique, comme illustré ci-contre.

La même structure étant scrupuleusement respectée dans chaque section, les utilisateurs acquièrent rapidement l'impression d'avancer en terrain connu ce qui confère une certaine assurance et un certain confort de navigation.

toutes les pages contiennent la même en-tête : trois photos de la Tour Eiffel

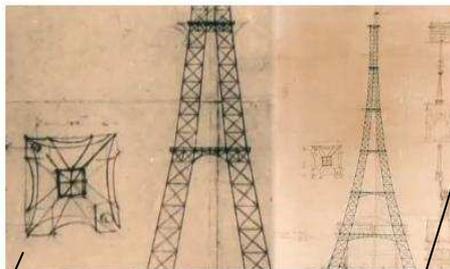


le nom de la section permet aux utilisateurs de s'orienter et d'anticiper le contenu des documents qui leur seront proposés

Section 1 - La conception de la Tour Eiffel

VIDEO
La Tour Eiffel, un truc de fou

Regardez cette vidéo intitulée "La Tour Eiffel, un truc de fou". Vous verrez qu'au départ ce n'est pas Eiffel qui a eu l'idée de construire cette tour qui porte aujourd'hui son nom.



La Tour Eiffel, un truc de fou (Curiosphère, 2009)

un click sur l'image, respectivement sur un lien permet d'ouvrir les vidéos et les textes

une bande beige indique le type d'exercices proposés: des exercices de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit ou de grammaire

une bande de couleur verte annonce le type de document qui sera soumis aux utilisateurs: soit une vidéo, soit un texte ; juste en-dessous, une bande gris foncé indique le titre du document

un texte en caractères gras et de couleur verte indique très brièvement le contenu de chaque document et sert d'accroche pour susciter l'intérêt des utilisateurs

Compréhension de l'oral

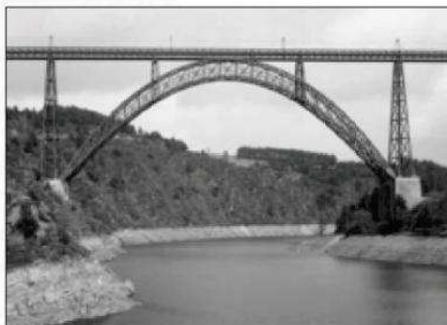


Compréhension de l'oral (vidéo: La Tour Eiffel, un truc de fou)

TEXTE

Qui êtes-vous Monsieur Eiffel?

Découvrez la biographie de Gustave Eiffel (1832-1923) et les nombreuses réalisations de l'ingénieur. Saviez-vous par exemple que c'est Eiffel qui a réalisé le fameux viaduc sur le Douro à Porto (Portugal) et aussi l'ossature de la statue de la Liberté qui domine l'entrée du port de New York?



Viaduc de Garabit

Qui êtes-vous, Monsieur Eiffel?

Compréhension de l'écrit



Compréhension de l'écrit (texte: Qui êtes-vous, M. Eiffel?)

Grammaire



Conjugaison: passé composé



Adjectifs: accord en genre et en nombre



Les fonctions: le sujet



Les fonctions: les CC



Le passif: repérage

un bouton situé en bas de page permet d'accéder à la page suivante



Contenu reconnu d'intérêt pédagogique



Popularity: 2898

Webmaster: alain.hoffmann@education.lu

Powered by mySchool!

Offline version

Le choix de présenter pour chaque section d'abord une vidéo et après seulement un texte, répond à la volonté de réduire l'aversion qu'éprouvent généralement les élèves pour les documents écrits et de profiter de leur goût pour l'audiovisuel. En outre, les vidéos préparent et facilitent la réception des documents écrits étant donné qu'il existe des correspondances entre les premières et les seconds; en effet, le thème est le même, certaines informations et illustrations se recoupent ce qui permet aux élèves d'aborder les textes plus facilement étant donné qu'ils sont déjà familiarisés avec le thème.

A noter que trois des vidéos sont des extraits du journal télévisé de 13 heures, c.-à-d. des documents authentiques qui n'ont pas été élaborés expressément dans un but pédagogique. Leur exploitation m'a semblé intéressante, car elle permet de confronter les élèves à un type d'émission qui pourrait les rebuter alors même qu'il comporte des reportages courts et variés susceptibles de les intéresser. Une des vidéos est un extrait de « C'est pas sorcier » – une émission destinée aux adolescents et qui explique l'histoire et les sciences de façon ludique. Pour terminer, une vidéo provient de curiosphere.tv, un site qui propose des vidéos éducatives gratuites pour les enseignants. Les vidéos choisies peuvent amener les élèves qui ne regardent jamais la télévision en langue française à entrer en contact avec ces contenus qui sont adaptés à leur âge et en rapport avec leurs centres d'intérêt.

4.2. Les gyanas

4.2.1. Des exercices en contexte

Sur les quarante-sept exercices, tous sauf un (« Les fonctions: le sujet, le COD, et le COI, récapitulatif (S5) ») sont en rapport avec les vidéos et les textes consacrés à la Tour Eiffel. Ils présentent donc une unité thématique ce qui entraîne une répétition et un réemploi de termes spécifiques au sujet traité à travers tout le webfolio. Les phrases proposées dans les différents exercices ne sont donc pas décontextualisées. Au contraire, elles ont souvent été extraites telles quelles des vidéos ou des textes ou juste légèrement modifiées. Cette démarche rejoint la notion de grammaire de texte, étant donné qu'elle permet d'illustrer un mécanisme comme le féminin des adjectifs, la transformation passive ou l'accord du participe passé dans un contexte concret et motivé, puisque ces mécanismes ont été employés dans des vidéos ou des textes pour transmettre des informations à des spectateurs ou à des lecteurs. Cette approche peut favoriser la prise de conscience auprès des élèves que la grammaire est un outil au service de la transmission d'un message écrit ou oral. En effet, les élèves ont souvent tendance à effectuer une compartimentation des cours et ne voient donc pas le lien entre le cours de grammaire et les activités de production écrite ou orale, et n'effectuent dès lors pas de transfert.

4.2.2. Favoriser une posture active des élèves

Pour chaque exercice de compréhension de l'oral ou de compréhension de l'écrit, l'utilisateur découvre au préalable l'ensemble des éléments figurant dans les questions auxquelles il devra répondre une fois qu'il aura visionné une vidéo ou lu un texte. L'utilisateur peut ainsi d'abord prendre connaissance des informations sur lesquelles il sera questionné pour ensuite concentrer son attention sur des points bien précis des documents audiovisuels ou écrits qui lui seront proposés.

Contenu reconnu d'intérêt pédagogique

Gyana

Compréhension de l'oral (vidéo: La Tour Eiffel, un truc de fou) (S1)

Vidéo - La Tour Eiffel, un truc de fou

1. Nombre d'accidents pendant la construction de la Tour Eiffel
2. Le financement de la construction de la Tour Eiffel
3. Année de l'exposition universelle
4. Hauteur de la tour
5. Synonyme d'attraction principale
6. L'histoire des plans de la Tour Eiffel
7. L'opinion des artistes de l'époque

Your results

Contenu reconnu d'intérêt pédagogique

Gyana

Compréhension de l'écrit (texte: La Tour en chiffres) (S3)

Texte - La Tour en chiffres

1. Les points cardinaux
2. Le monument le plus haut du monde
3. Nombre de visiteurs
4. Hauteur de la Tour Eiffel
5. Centenaire de la Dame de fer
6. Nom du graphique
7. Nombre de visiteurs d'Europe occidentale en 2004
8. Ouverture au public
9. Que signifie "polyglotte"?

Your results

éléments sur lesquels les utilisateurs seront questionnés et sur lesquels les élèves doivent donc se concentrer pendant le visionnage de la vidéo, respectivement la lecture du document écrit

4.2.3. La mise à disposition de ressources

Grâce aux fonctionnalités offertes par les gyanas, il a été possible de mettre des ressources à la disposition des élèves pour les aider dans la réalisation de certains exercices de grammaire. Les ressources sont des explications qui se présentent sous forme de fiches, d'animations flash ou de lien vers un autre site internet.

Ainsi, pour la conjugaison, les élèves peuvent consulter un conjugueur en ligne, ce qui leur permet, en cas de doute, de rechercher la forme verbale correcte, plutôt que de répondre de façon fantaisiste.

Conjugaison au passé composé (51) Close

Passé composé (24 points)

 [N'hésitez pas à consulter le **conjugueur** pour trouver ou vérifier une forme verbale.](#)

Conjuguez les verbes soulignés au passé composé. Soyez attentifs aux verbes pronominaux qui sont toujours conjugués avec l'auxiliaire "être".

1. Gustave Eiffel naît à Dijon, le 15 décembre 1832.

 En partenariat avec **LE FIGARO · fr**

Verbe à conjuguer : Conjuguer Aide Accents : â ä à é è ê ë î ï ô õ û ç

NAÎTRE   **Variante de conjugaison**
naître ?
ne pas naître
Féminin

Troisième groupe
Se conjugue avec être

Indicatif | Subjonctif | Conditionnel | Impératif | Infinitif | Gérondif | Participe | Synonyme
 Accueil | Grammaire | Exercice | Logiciel | Les nombres | Le forum | Contact

Indicatif			
Présent	Passé composé	Imparfait	Plus-que-parfait
je naïs	je suis né	je naissais	j'étais né
tu naïs	tu es né	tu naissais	tu étais né
il naît	il est né	il naissait	il était né
nous naïssons	nous sommes nés	nous naissions	nous étions nés
vous naïssez	vous êtes nés	vous naissiez	vous étiez nés
ils naissent	ils sont nés	ils naissaient	ils étaient nés

Les questions à poser pour identifier les fonctions sujet, COD et COI sont présentées grâce à des animations flash tandis que les questions à poser pour trouver les compléments circonstanciels sont regroupées dans une fiche.

The image shows a screenshot of a web application interface. At the top left, the word 'Gyana' is written in a large, stylized orange font. Below it, there is a small logo and the text 'Contenu reconnu d'intérêt pédagogique'. A vertical sidebar on the left contains a list of menu items: 'Les fonctions: le COD (S2)', 'Ressources - animation flash' (circled in red), '1. COD animé ou COD inanimé?', '2. COD animé ou COD inanimé?', '3. COD animé ou COD', '4. COD animé ou COD', '5. COD animé ou COD', '6. COD animé ou COD', '7. COD animé ou COD', '7. COD animé ou COD', and 'Your results'. A red arrow points from the 'Ressources - animation flash' item to a central window. The window has a title bar that says 'LES FONCTIONS DANS LA PHRASE' and a subtitle 'identifier le COD'. Inside the window, there are two examples of sentences with their COD identified. The first example is 'Marie embrasse Paul.' with 'animé (qui vit)' written above 'Paul' and 'Paul' circled in blue. Below it is the question 'Qui est-ce que Marie embrasse?' and a diagram showing 'Qui est-ce que + S + V?' with an arrow pointing down to 'COD' circled in green. The second example is 'Marie répare une chaise.' with 'inanimé (objet)' written above 'une chaise' and 'une chaise' circled in green. Below it is the question 'Qu'est-ce que Marie répare?' and a diagram showing 'Qu'est-ce que + S + V?' with an arrow pointing up to 'COD' circled in green. At the bottom of the window, there is a copyright notice: '© 2008 Jilbee srl. All rights reserved.' and 'Licensed to the MEMFP from 2008-2012.' along with a small logo.

Le mécanisme de la transformation passive est rappelé grâce à la fiche explicative qui correspond à celle contenue dans le manuel Portail 1.

Les règles d'accord du participe passé sont illustrées à l'aide de l'animation flash intitulée « En route avec le participe express! ».

Les élèves peuvent consulter ces ressources soit avant soit pendant la réalisation des exercices pour se remémorer les éléments qui leur

permettront de répondre correctement aux questions. Par conséquent, le but des exercices n'est pas de procéder à une évaluation sommative, mais de permettre une construction des connaissances et un entraînement qui favorise la fixation des mécanismes grammaticaux.

4.2.4. Un degré de difficulté croissant

Les exercices consacrés aux fonctions dans la phrase, à la transformation passive et à l'accord du participe passé se caractérisent par un degré de difficulté croissant. En effet, ils suivent la recommandation d'« aller du plus simple au plus complexe tant dans la suite des exercices qu'à l'intérieur de chaque exercice [afin de favoriser une] mémorisation graduelle des constituants du mécanisme grammatical ». ⁷⁴

Concernant l'identification des fonctions dans la phrase, dans les premiers exercices, les élèves doivent se concentrer tour à tour sur le sujet, le COD, le COI et les CC. Ce n'est qu'en fin de parcours, que l'ensemble des fonctions à identifier sont mélangées dans un exercice de synthèse.

La consultation de l'index des exercices par thème permet de se rendre compte de la progression à l'intérieur de la série d'exercices. Prenons l'exemple de la transformation passive. Dans un premier temps, les élèves doivent juste indiquer si les phrases proposées dans l'exercice sont à la voix active ou à la voix passive, les exercices devenant de plus en plus complexes jusqu'à aboutir à la transformation complète d'une phrase active en phrase passive.

▶ **Le passif**

- repérage (S1)
- le sujet et le complément d'agent (S2)
- le verbe (S3)
- le verbe et l'accord du participe passé (S3)
- le verbe au passé composé (S3)
- le sujet, le verbe et le complément d'agent (S4)
- transformation complète (S5)

⁷⁴ Extrait d'un polycopié distribué par Mme Doris Feiereisen dans le cadre du stage pédagogique et dont l'intitulé est « Démarche méthodologique pour travailler dans l'optique de la grammaire de texte ».

4.2.5. Les différents types de questions

Afin de ne pas laisser les élèves d'une part, et de différencier mon approche pédagogique d'autre part, il était important de varier le type de questions proposées. Par conséquent, et grâce aux possibilités offertes par le générateur de gyanas, il a été possible d'élaborer différents genres d'exercices, et aussi de proposer différents types des questions au sein d'un même exercice.

Prenons à titre d'exemple l'exercice « Compréhension de l'oral (vidéo: Un chantier hors norme) (S2) » : il comporte onze questions de quatre types différents ce qui évite la monotonie au moment de réaliser l'exercice en question.

Nom	Type
Vidéo - Un chantier hors norme	Intercalaire
1. Date à laquelle la Tour Eiffel a accueilli ses premiers visiteurs	Texte à trous
2. Date de l'exposition universelle pour laquelle la Tour Eiffel a	Vrai/Faux
3. Nombre d'années pendant lesquelles la Tour Eiffel a été le	Texte à trous
4. Nombre d'ouvriers ayant participé à ce chantier hors norme	Texte à trous
5. Nombre de pièces fabriquées en atelier	Texte à trous
6. Le jugement des artistes concernant la Tour Eiffel	Classement
7. Nombre de Parisiens qui se sont promenés sur cet	Texte à trous
8. Somme d'argent investie par Gustave Eiffel pour la construction	Texte à trous
9. Durée de vie de la Tour Eiffel	Vrai/Faux
10. Nombre de Franciliens vers lesquels les antennes de la Tour	Texte à trous
11. L'expression "Donner un coup de chapeau à qn"	Choix multiple

Evidemment il s'agit là de questions et d'exercices qui peuvent être décriés, étant donné que la mission des élèves se limite à remplir une lacune, à cocher "Vrai/Faux" ou encore à choisir une réponse parmi une liste déroulante – ce qui à première vue ne demande pas un grand effort intellectuel ni de réelle réflexion.

Je dirais cependant, que la qualité des questions dépend de leur formulation: elle doit pousser les élèves à recourir à un mécanisme de réflexion complexe pour parvenir à livrer la bonne réponse, quitte à ce que cette dernière ne représente qu'un seul mot à inscrire dans une lacune ou à choisir parmi une liste de mots.

Quelques exemples devraient suffire à prouver la possibilité de poser des questions fermées et néanmoins intelligentes, qui exigent une réelle compréhension, une réflexion complexe ou une bonne maîtrise de la grammaire de la part des élèves.

4.2.5.1. Texte à trous

Considérons la tâche ci-dessous.

1. Date à laquelle la Tour Eiffel a accueilli ses premiers visiteurs (3 points)

Indiquez la date exacte à laquelle la Dame de fer a accueilli ses premiers visiteurs.

Indiquez un nombre pour le jour et l'année (ex.: 10, 2010).

Indiquez le mois en toutes lettres (ex.: janvier, février, mars...)

La Dame de fer a accueilli ses premiers visiteurs le (jour) (mois)

(année) .

La tâche à accomplir paraît anodine et la réponse est le 15 mai 1889. Cependant, pour répondre correctement, les élèves doivent écouter très attentivement l'introduction livrée par le présentateur avant le lancement du reportage proprement dit. En effet, la question vise à habituer les élèves à considérer l'ensemble des informations qui leur sont soumises à travers un document, qu'il soit écrit ou multimédia. De plus, le débit du présentateur, normal pour des spectateurs francophones, peut sembler rapide aux élèves qui n'ont pas l'habitude de regarder la télévision en langue française. Ensuite, la compréhension, la mémorisation et la reproduction des chiffres et des dates n'est pas un exercice aisé. Enfin, au moment d'écrire le mois en toutes lettres, les élèves doivent savoir qu'à moins d'être en tête de phrase, en français les mois s'écrivent en minuscules contrairement à l'allemand et à l'anglais.

Exemple suivant :

8. Le métier d'Amal (1 point)

Quel est le métier d'Amal?
Le métier est composé de trois mots.

Amal est à la Tour Eiffel.

Les élèves doivent indiquer un métier composé de trois mots : agent d'accueil. Le but est encore une fois d'amener les élèves à prendre en compte tous les éléments présents dans le document audiovisuel. En effet, la réponse est livrée dans le reportage, sous forme de légende qui apparaît cinq secondes à l'écran pendant l'interview d'Amal. Or, les élèves ont souvent tendance à passer à côté des indications fournies par les légendes, que ce soit dans des documents audiovisuels ou écrits. Ensuite, au moment de livrer la réponse, l'élève doit épeler correctement le mot « accueil » – toute approximation étant considérée comme une erreur par le système autocorrectif. Ce genre d'exercice entraîne donc en même temps les utilisateurs à la rigueur orthographique.

Autre exploitation possible des textes à trous: cumuler les difficultés. Ainsi, pour réaliser l'exercice « Adjectifs, accord en genre et en nombre (S5) », l'élève doit d'abord trouver où placer les adjectifs qui lui sont proposés. C'est la compréhension de la vidéo qui dictera ses choix. Il doit ensuite accorder les adjectifs correctement en genre et en nombre et donc prouver qu'il maîtrise les règles de formation du pluriel et du féminin des adjectifs.

Adjectifs: signification et accord (21 points)

Complétez le texte à trous avec les adjectifs employés dans le reportage. Soyez attentifs à l'accord des adjectifs en genre et en nombre. Pour vous aider, la liste des adjectifs au masculin singulier est mise à votre disposition.

abandonné – beau – éblouissant – entier – entier – familial – fascinant – formidable – formidable – grand – immédiat – international – lié – magnifique – nouveau – nouveau – nouveau – paré – peint – premier – retrouvé – terne – unanime

La Tour Eiffel reste le symbole de la France dans le monde. La nuit, la Dame de fer est plus que jamais et elle s'embrase dans les occasions, c'est .

4.2.5.2. Question à choix multiple

Voici une question qui figure dans l'exercice « Compréhension de l'écrit, La Tour en chiffres, S3 ».

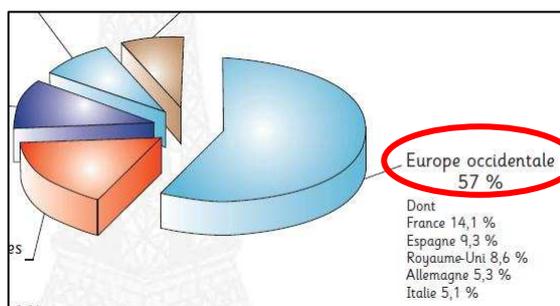
7. Nombre de visiteurs d'Europe occidentale en 2004 (1 point)

Nombre de visiteurs d'Europe occidentale ayant visité la Tour Eiffel en 2004:

moins de 3 millions

3 millions

plus de 3 millions



partir de 1963, le nombre d'entrées dépasse 2 millions. Le centenaire de la Dame de fer lui permet de dépasser les 5 millions d'entrées, puis à partir de 2004, plus de 6 millions de visiteurs en font l'ascension chaque année. Elle reçoit près de 7 millions de visiteurs en 2007.

La question se présente sous forme de QCM. Cependant, la réponse ne figure pas telle quelle dans le texte. En fait, pour trouver la bonne réponse, il faut recouper deux informations contenues dans le texte. D'abord, d'après le graphique qui représente une enquête réalisée en 2004, 57% des visiteurs viennent d'Europe occidentale. Ensuite, en 2004, plus de 6 millions de visiteurs ont visité la Tour Eiffel. Conclusion: 57% représente plus de 3 millions de visiteurs originaires d'Europe occidentale. Pour réussir à cocher la bonne réponse de ce QCM l'élève doit donc prendre connaissance du graphique, comprendre les informations livrées et les relier à une

deuxième indication et utiliser des connaissances mathématiques élémentaires. En d'autres termes, ce n'est qu'au terme d'une réflexion complexe que l'élève pourra effectuer un geste basique: cocher un bouton radio en face d'une des trois réponses proposées.

4.2.5.3. Vrai/Faux

Voici une question qui figure dans l'exercice « Compréhension de l'oral (vidéo: Un chantier hors norme) (S2) ».

2. Date de l'exposition universelle pour laquelle la Tour Eiffel a été construite

La Tour Eiffel a été construite à l'occasion de l'exposition universelle de 1900.

Faux

Vrai

Faux

La question semble des plus simples, puisque l'élève est face à une affirmation (La Tour Eiffel a été construite à l'occasion de l'exposition universelle de 1900.) et il lui suffit d'indiquer si c'est vrai ou faux. Certains élèves se souviendront peut-être que la date de la construction de la Tour est 1889, mais d'autres devront être très attentifs au commentaire de la voix off, dans lequel il est question de deux dates, 1900 et 1889: « Voici les premières images filmées de la Tour Eiffel. Elles datent de 1900. La Dame de fer est encore une fois l'attraction principale de cette grande foire célébrant les vertus du progrès industriel. Sa construction remonte à la précédente édition: 1889. » Le pronom personnel « Elles » est un pluriel qui ne s'entend pas et qui se rapporte aux premières images filmées. Certains élèves peuvent ne pas bien comprendre la phrase et penser que c'est la Tour Eiffel qui date de 1900.

4.2.5.4. Glisser/Déposer

Les exercices de « Glisser/Déposer » peuvent passer pour un amusement enfantin. Selon l'usage qui en est fait, ils peuvent néanmoins être utiles dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Par exemple, dans l'exercice « Compréhension de l'écrit (texte: La Tour et ses habits de lumière) (S5) », il faut retrouver la date correspondant aux différents habits de lumière qui ont illuminé la Tour Eiffel.

Pour trouver la date correspondant à la première image, les élèves doivent comprendre la description suivante: « le bas de la Tour est illuminé en vert pour figurer la pelouse, tandis que des faisceaux dessinent les buts et qu'un ballon géant est suspendu sous le 2^e étage. » La bonne réponse est « 2007 », année où la Coupe du monde de rugby s'est déroulée en France.

Faire glisser et déposer un élément sur un écran représente en effet une action facile mais elle présuppose une lecture attentive et une véritable compréhension du texte.

Les illuminations de la Tour Eiffel (9 points)

Depuis sa construction, la Tour a souvent changé de parure lumineuse. Retrouvez la date correspondant aux différents habits de lumière qui ont illuminé la Tour Eiffel.



Drop the appropriate items here.

4 ans avant la Coupe du monde de rugby en France

11 ans après l'exposition de 1889

la Tour Eiffel a 96 ans

2007

1889

2008

1937

1935

2004

Page 41 sur 76

4.2.5.5. Grille de vocabulaire

Le dernier type d'exercice utilisé dans le webfolio est la grille de vocabulaire. C'est un type d'exercice fermé pour lequel l'élève ne doit indiquer qu'un mot isolé, cependant, il n'y a qu'une seule bonne réponse possible et le mot doit être correctement orthographié. Comme par exemple, quand il faut indiquer l'adjectif correspondant au nom propre « Europe », en l'occurrence: « européen ».

 Close

Adjectifs correspondant à des noms propres (S3,2)

Noms propres et adjectifs correspondants (10 points)

Indiquez l'adjectif correspondant à chacun des noms propres.

Nom de continent, de pays ou de ville	adjectif correspondant
1) Europe	<input style="width: 100%;" type="text"/>
2) France	<input style="width: 100%;" type="text"/>
3) Paris	<input style="width: 100%;" type="text"/>
4) République tchèque	<input style="width: 100%;" type="text"/>
5) Russie	<input style="width: 100%;" type="text"/>
6) Pologne	<input style="width: 100%;" type="text"/>
7) Asie	<input style="width: 100%;" type="text"/>
8) Chine	<input style="width: 100%;" type="text"/>
9) Pékin	<input style="width: 100%;" type="text"/>
10) Corée	<input style="width: 100%;" type="text"/>

4.2.6. Une approche constructiviste

Les textes à trous peuvent servir à tester la compréhension ou les connaissances des élèves. Dans ce cas, l'élève répond en remplissant une lacune à l'aide d'un seul mot ou d'un nombre limité de mots.

Le webfolio consacré à la Tour Eiffel contient néanmoins des exercices se présentant certes sous forme de textes à trous mais utilisés de façon plus innovante puisque leur objectif est d'aider les élèves à construire des connaissances.

Les exercices traitant de la transformation passive en sont une excellente illustration. En effet, la fiche explicative sur le passif indique que « Le verbe prend la forme passive : l'auxiliaire être se conjugue au même temps que le verbe actif, puis on ajoute le participe passé du verbe demandé. » Le processus peut sembler des plus clairs pour quelqu'un qui maîtrise déjà le point grammatical. Par contre, pour les élèves en phase d'acquisition des connaissances, ce point précis représente une difficulté de taille car le processus est assez complexe et les sources d'erreur nombreuses.

En effet, les élèves doivent:

- identifier le temps du verbe à la forme active;
- conjuguer correctement l'auxiliaire « être »;
- trouver le participe passé du *verbe demandé* – si toutefois les élèves comprennent de quel verbe il est question au juste.

Le recours à des textes à trous a permis de décomposer le mécanisme: les élèves doivent procéder par étape avant d'aboutir à la réponse finale, en l'occurrence à la forme verbale passive correcte. Par ce biais, les élèves peuvent visualiser le cheminement qui permet de trouver la bonne réponse. Le fait de procéder par étapes et de noter les résultats intermédiaires permet d'éviter une surcharge cognitive.

La caméra de TF1 (S) suit Quentin, un petit Parisien tout juste âgé de cinq ans (COD).

- indiquez l'infinitif du verbe de la phrase active: suivre
- indiquez le temps du verbe de la phrase active : indicatif présent
- phrase passive: auxiliaire être au temps du verbe de la phrase active (accord avec le S de la phrase passive!) + participe passé du verbe suivre = est + suivi
- complétez la phrase passive ci-dessous avec la forme verbale que vous avez trouvée pour la phrase passive

--> Quentin, un petit Parisien tout juste âgé de cinq ans (S) est suivi par la caméra de TF1 (complément d'agent).

Autre avantage de cette décomposition: si la réponse finale est erronée, l'enseignant a la possibilité de déceler à quel stade l'élève a commis une erreur de raisonnement ou une erreur de grammaire.

Par conséquent, le but de ce genre d'exercice n'est pas de contrôler pour évaluer et le cas échéant sanctionner, mais bien de permettre une « mémorisation graduelle des constituants du mécanisme grammatical » – comme indiqué dans le document « Démarche méthodologique pour travailler dans l'optique de la grammaire de texte », cité plus haut – de permettre un entraînement et finalement une fixation.

De plus, afin de ménager un degré de difficulté et de complexité croissant, ce n'est que dans un exercice ultérieur que les élèves doivent en plus procéder à l'accord du participe passé, et ce, de nouveau en passant par des étapes intermédiaires. En effet, voici ce que dit la théorie:

Attention :

☞ Le verbe passif étant conjugué avec le verbe *être*, il faut l'accorder avec le sujet.
Les équipes de nuit sont chargées du remplissage des rayons.

Et voici l'exercice autocorrectif élaboré pour permettre aux élèves de s'entraîner:

La transformation passive (S3,2)

1. Accord du verbe avec le sujet de la phrase passive

Trouvez la forme verbale correcte de la phrase passive. Soyez attentifs:

- à l'accord de l'auxiliaire "être" en nombre avec le sujet;
- à l'accord du participe passé en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel) avec le sujet.

Phrase active: Les enfants observent la Tour Eiffel d'en bas.

A partir de la phrase active, trouvez quel sera le sujet de la phrase passive:

genre du sujet:

nombre du sujet:

Accordez l'auxiliaire *être* et le participe passé avec le sujet!

Phrase passive: La Tour Eiffel d'en bas par les enfants.

L'exercice précise de quelle façon il faut accorder l'auxiliaire et le participe passé.

L'indication *accorder avec le sujet* est explicitée puisque les élèves doivent indiquer et analyser le sujet de la phrase passive avant de procéder aux accords nécessaires.

Les textes à trous ont été employés de façon similaire et dans la même optique constructiviste pour les exercices sur l'accord du participe passé. En effet, les élèves ne doivent pas simplement faire les accords, mais également décomposer le mécanisme afin de visualiser le cheminement permettant d'aboutir à l'accord correct.

Accord du participe passé, conjugué seul / avec "être" (S2) Close

6. Accord du participe passé (6 points)

Indiquez le participe passé des verbes entre parenthèses et effectuez les accords nécessaires. Indiquez de quel genre de participe passé il s'agit (conjugué seul / avec l'auxiliaire "être") et complétez la règle de l'accord.

Pour les deuxième et troisième étages, les pièces métalliques furent (hisser) hissées par des grues à vapeur qui suivaient la progression de la Tour en utilisant les glissières (prévoir) prévus pour les futurs ascenseurs.

Le participe passé du verbe *hisser* est conjugué , donc

- avec l'auxiliaire avoir
- avec l'auxiliaire être
- sans auxiliaire

on accorde avec l'expression déterminée par le participe passé
 on ne fait pas d'accord

Le participe passé du verbe *prévoir* est conjugué , donc

- avec l'auxiliaire avoir
- sans auxiliaire
- avec l'auxiliaire être

on accorde avec l'expression déterminée par le participe passé
 on ne fait pas d'accord

4.2.7. Une évaluation formative

Les exercices autocorrectifs gyanas permettent une évaluation formative qui se traduit de différentes façons.

Tout d'abord, après chaque réponse donnée, l'élève reçoit un feedback immédiat l'informant si sa réponse correspond à la réponse modèle ou pas. Par conséquent, en cas de mauvaise réponse, l'élève a l'occasion de prendre son erreur en compte afin de ne plus commettre la même faute quand il devra répondre au même type de question à l'intérieur du même exercice. En effet, il arrive parfois que l'apprenant répète une même erreur de raisonnement initiale à travers tout un exercice ce qui le fait échouer dans l'épreuve en question. A noter qu'en plus des corrigés intermédiaires, à la fin de l'exercice l'élève peut consulter et imprimer un corrigé modèle complet ainsi que l'ensemble de ses propres réponses accompagnées d'un symbole vert ou rouge en cas de bonne, respectivement de mauvaise réponse.

Ensuite, j'ai exploité les possibilités offertes par le système pour aller encore plus loin et appliquer le principe selon lequel l'erreur est un outil pour enseigner. En effet, les gyanas permettent d'associer une « ressource liée à la mauvaise réponse ». Concrètement, cela signifie que pour un certain nombre de questions, l'élève reçoit des informations supplémentaires pour l'aider à comprendre où se situe son erreur ou comment il aurait dû s'y prendre pour trouver la bonne réponse. Il s'agit bien là d'une évaluation formative, puisqu'on ne se contente pas d'indiquer à l'élève qu'il s'est trompé, mais on lui explique pourquoi il s'est trompé, démarche plus propice à faire progresser l'élève.

Compréhension de l'oral (vidéo: La Tour Eiffel, un truc de fou) (S1)

7. L'opinion des artistes de l'époque

Les artistes de l'époque étaient

- pour la construction de la Tour Eiffel.
- contre la construction de la Tour Eiffel.
- sans opinion.

Save Answer

Correct Answer:

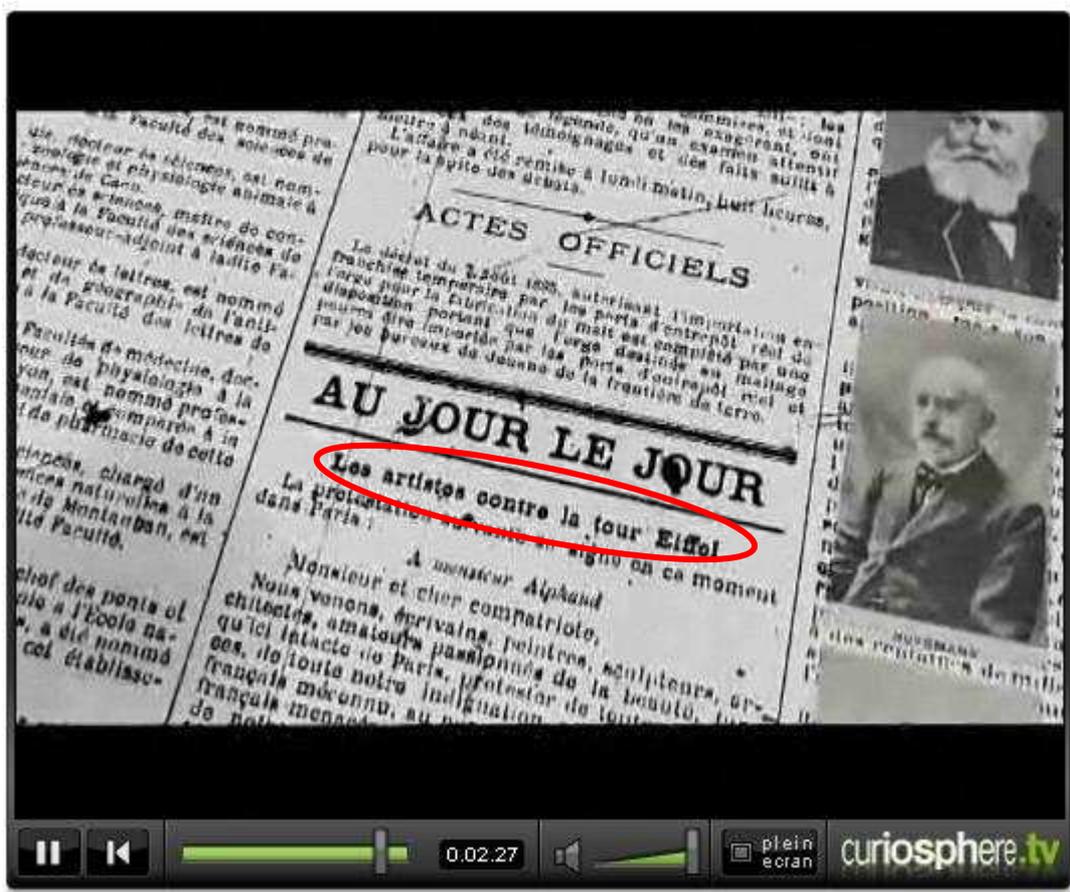
- contre la construction de la Tour Eiffel.

User Answer:

- pour la construction de la Tour Eiffel.

Le titre d'un journal de l'époque indique "Les artistes contre la tour Eiffel". De plus, "il y a une levée de boucliers folle au moment où on commence à construire cette tour" - l'expression "une levée de boucliers" signifie une démonstration d'opposition.

ressource liée à la mauvaise réponse



Accord du participe passé, conjugué seul / avec "être" (S2)



1. Accord du participe passé

(6 points)

Indiquez le participe passé des verbes entre parenthèses et effectuez les accords nécessaires. Indiquez de quel genre de participe passé il s'agit (conjugué seul / avec l'auxiliaire "être") et complétez la règle de l'accord.

Pour répondre au concours (lancer) à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, deux des ingénieurs de l'entreprise Eiffel, Émile Nouguier et Maurice Koechlin, proposèrent une tour de 300 mètres, (ancrer) au sol par 4 pieds.

Le participe passé de *lancer* est conjugué , donc

Le participe passé du verbe *ancrer* est conjugué , donc

Save Answer

Correct Answer:

Pour répondre au concours (lancer) lancé à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, deux des ingénieurs de l'entreprise Eiffel, Émile Nouguier et Maurice Koechlin, proposèrent une tour de 300 mètres, (ancrer) ancrée au sol par 4 pieds.

Le participe passé de *lancer* est conjugué sans auxiliaire, donc on accorde avec l'expression déterminée par le participe passé.

Le participe passé du verbe *ancrer* est conjugué sans auxiliaire, donc on accorde avec l'expression déterminée par le participe passé.

User Answer:

Pour répondre au concours (lancer) Unanswered à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, deux des ingénieurs de l'entreprise Eiffel, Émile Nouguier et Maurice Koechlin, proposèrent une tour de 300 mètres, (ancrer) Unanswered au sol par 4 pieds.

Le participe passé de *lancer* est conjugué Unanswered, donc Unanswered.

Le participe passé du verbe *ancrer* est conjugué Unanswered, donc Unanswered.

- "concours" (genre: masculin, nombre: singulier) --> p.p.: lancé
- "une tour de 300 mètres" (genre: féminin = + e, nombre: singulier) --> p.p.: ancrée

La ressource liée à la mauvaise réponse s'affiche en plus du corrigé. Ces explications supplémentaires indiquent comment trouver la bonne réponse.

4.2.8. Des exercices labellisés

L'ensemble des exercices disponibles dans le webfolio consacré à la Tour Eiffel ont obtenu le label « Contenu reconnu d'intérêt pédagogique » ce qui signifie qu'ils respectent une charte de qualité et sont parfaitement exploitables dans un contexte pédagogique. En effet, ils remplissent certains critères essentiels comme la présence d'une ressource liée à la mauvaise réponse visant à expliquer et à remédier à l'erreur de compréhension ou de démarche d'un apprenant. De même, la recommandation de varier les types des questions à l'intérieur d'un seul et même exercice a également été prise en compte.

The screenshot shows a webfolio interface for the exercise 'Compréhension de l'oral (vidéo: La Tour Eiffel, un truc de fou) (S1)'. The page is titled 'Gyana' and includes a 'Close' button in the top right corner. The main content area displays the 'Gyana' logo and a 'Contenu reconnu d'intérêt pédagogique' label. The sidebar on the left lists the exercise title and seven numbered questions related to the Eiffel Tower. The main content area also displays the 'Gyana' logo and the 'Contenu reconnu d'intérêt pédagogique' label. Below the logo, there is a 'Start Test' button and a small image of the Eiffel Tower. The page also includes a 'Description' section with details about the exercise, such as the subject (Français), audience (secondaire), and author (Persuric ép Winne, Karin). The 'Grading' section shows a score of 0 out of 7. The 'Tags' section lists 'compréhension orale, français, secondaire classique, secondaire technique, tour eiffel'. The page is part of the 'Plan d'Action Langues' webfolio.

En outre, tous les exercices comportent des « balises », c'est-à-dire des informations concernant la branche visée, le sujet des exercices et le niveau d'enseignement auquel ils conviennent. Par conséquent, les utilisateurs qui ne connaissent pas le webfolio peuvent néanmoins trouver ces exercices qui figurent sur le portail mySchool!, sous Gyana – Exercices publics.

mySchool!
le portail intranet de l'éducation

Webmail EDUCATION.LU
Vous avez **304** nouveau(x) message(s) dans votre boîte électronique.
Powered by Fondation RESTENA

Mes outils

- livres
- Mes cours ECDL
- Mes formulaires
- Mes galeries
- Mon espace personnel
- Mes espaces de travail
- Mes souscriptions
- Webfolios
- Gyana - Création/Édition
- Gyana - Exercices publics**
- Gyana - Mes exercices
- Atelier d'écriture

DVD "Bloë Steen"

Le Centre de Technologie de l'Éducation a réalisé en 2007 le film 'bloë Steen' qui est sorti sur DVD en 2008. Ce film, qui est une coproduction du Centre National de l'Audiovisuel (CNA) et du Centre de Technologie de l'Éducation (CTE), traite de l'industrie ardoisière au Grand-Duché de Luxembourg.

Jusqu'à épuisement du stock, chaque enseignant peut commander gratuitement un exemplaire auprès du CTE, soit en remplissant le formulaire en ligne, soit en envoyant un courriel à mediatheque@cte.lu

Webfolio - Votre cours en ligne

Webfolio Un instrument pédagogique novateur encore inconnu il y a quelques années est désormais au centre de l'attention : le webfolio. Il peut être utilisé pour structurer les ressources d'un enseignement par modules ou tout autre cours. L'eBac y a recours pour préparer à distance les épreuves de l'examen de fin d'études secondaires. Créer un webfolio est facile et immédiat. Le webfolio est entièrement manipulé en ligne, directement depuis mySchool!.

PORTAIL ENSEIGNANTS Accueil

LE GOUVERNEMENT DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle

Lesen Sie den Leitfaden und entdecken Sie das Bertelsmann Wissens-Center.
WissensCenter_Leitfaden.pdf

Bertelsmann Wissens-Center

Ressources

- Espaces branches
- eRemédiation
- eContenu sous licence
- Brockhaus, Duden
- Encyclopedia BRITANNICA
- Encyclopedia UNIVERSALIS
- Larousse, Hatier, INA
- Le Petit Robert
- Le Grand Robert
- Le Grand Robert & Collins
- Le Robert Junior
- LeSite.TV
- Fichesdelecture.com
- XREFERPlus - Digital Reference Library

Trier par: Nom

compréhension écrite

compréhension écrite

balise

français
secondaire classique
secondaire technique

090919_BILAN 4e_GrippeA	Faber, Bernard
Compréhension de l'écrit (texte: Il était une fois... la Tour Eiffel) (S2)	Persuric ép Winne, Karin
Compréhension de l'écrit (texte: La Tour dans le monde) (S3)	Persuric ép Winne, Karin
Compréhension de l'écrit (texte: La Tour en chiffres) (S3)	Persuric ép Winne, Karin
Compréhension de l'écrit (texte: La Tour et ses habits de lumière) (S5)	Persuric ép Winne, Karin
Compréhension de l'écrit (texte: La Tour se fait belle) (S4)	Persuric ép Winne, Karin
Compréhension de l'écrit (texte: Qui êtes-vous M. Eiffel?) (S1)	Persuric ép Winne, Karin
QCM sur la sécurité routière	Ippolito, Paolo
TIMIDITÉ : Osez l'affronter !	Faber, Bernard

4.2.9. Un parcours à la carte

Le webfolio comporte un total de quarante-sept exercices. Cependant, il n'est pas obligatoire de réaliser la totalité des exercices ni de respecter un parcours imposé, comme par exemple réaliser successivement chaque exercice de chaque section. En effet, il revient aux enseignants d'indiquer aux élèves les exercices à effectuer en fonction de la matière enseignée et des objectifs qu'ils auront fixés. Ainsi, un enseignant peut décider de se concentrer sur l'entraînement à la compréhension de l'oral et ne se servira donc que des gyanas comportant des questions relatives aux vidéos, disponibles dans chacune des cinq sections. Un autre voudra peut-être travailler plutôt sur la compréhension de l'écrit ou encore sur un des cinq points de grammaire proposés dans le webfolio.

De même, au sein même d'une catégorie d'exercices, l'enseignant peut décider du nombre d'exercices à réaliser. L'index des exercices par thème indique par exemple que le webfolio contient sept exercices de conjugaison; or, il est parfaitement possible de n'effectuer que les exercices consacrés au passé composé en laissant de côté celui concernant la conjugaison au passé simple ou encore celui consacré au temps après « si ». Ce dernier exercice pourra par contre s'avérer utile à un autre moment, en complément à différentes unités des manuels inscrits au programme de classe de 7^e, 6^e et 5^e :

- Portail 1, Unité 4: Modes et temps (II). L'un des objectifs de cette unité est d'apprendre aux élèves à employer correctement les temps derrière la conjonction SI = WENN / FALLS.
- Portail 2, Unité 2: La concordance des temps, L'emploi des temps du passé. Cette unité comporte un rappel concernant l'emploi des modes et des temps après SI = WENN / FALLS.
- Portail 3, Unité 8: Les subordonnées circonstancielles (2) : but – concession – condition. Cette unité traite entre autres des subordonnées de condition introduites par SI = WENN / FALLS, avec une principale au conditionnel.

Bref, il incombe à l'enseignant qui souhaite recourir aux gyanas disponibles dans le webfolio consacré à la Tour Eiffel d'effectuer un choix parmi l'ensemble des exercices proposés afin d'élaborer un parcours adapté aux besoins de ses élèves.

L'énumération ci-dessus concernant les différentes unités où il est question du temps à employer après la conjonction « si », démontre également qu'il est possible d'utiliser un gyanas de façon très ponctuelle, par exemple pour rappeler à des élèves de 5^e un point de grammaire traité les années antérieures.

5. Application en classe

Sur la page de présentation des gyanas figure à titre indicatif le public visé par les exercices en question, à savoir les classes de 7^e à 5^e de l'enseignement secondaire, respectivement de 7^e à 9^e de l'enseignement secondaire technique. Après la réalisation du webfolio consacré à la Tour Eiffel, j'ai testé le site avec plusieurs classes dont je suis titulaire au Lycée Hôtelier Alexis Heck de Diekirch. Il s'agit de classes de 10^e et 11^e – qui ne semblent donc pas correspondre au public visé, mais dont le programme prévoit des points de grammaire figurant des les gyanas comme les adjectifs, l'accord du participe passé ou encore la voix passive.

5.1. X0CU : adjectifs et conjugaison

Etant donné que des révisions de grammaire concernant les adjectifs et la conjugaison figurent au programme de cette classe de 10^e du régime professionnel (section des cuisiniers) j'ai tout d'abord demandé aux élèves de réaliser deux exercices de la Section 3 du webfolio consacrés aux adjectifs correspondant à des noms propres. Comme pendant l'année scolaire il avait été question de voyages, de situation dans l'espace, de villes, de pays et de continents, j'ai expliqué aux élèves que les exercices qu'ils allaient effectuer visaient à enrichir leur vocabulaire dans le domaine de la géographie. J'ai attiré leur attention sur le fait que l'exercice consistant à associer des adjectifs aux noms propres correspondants était facile en soi mais exigeait concentration et mémorisation pour pouvoir réaliser l'exercice suivant qui lui consistait à indiquer les adjectifs correspondant par exemple à des pays comme la Pologne, le Brésil ou le Mexique.

Pendant la réalisation de l'exercice d'association des adjectifs et des noms propres, les élèves ont en effet considéré que le degré de difficulté correspondait au niveau de la maternelle. Par contre le deuxième exercice leur a généralement semblé plus ardu et certains se sont rendu compte qu'ils avaient pris le premier exercice à la légère et ne s'étaient pas suffisamment concentrés pour mémoriser les adjectifs qu'ils ne

connaissaient pas bien. Par conséquent les élèves qui avaient obtenu un score insatisfaisant ont tout recommencé depuis le début afin de mieux mémoriser les adjectifs et obtenir un maximum de réponses correctes.

J'ai laissé les élèves travailler à leur rythme et proposé aux plus rapides de réaliser d'autres exercices consacrés aux adjectifs et figurant dans les sections 2 et 4 du webfolio. L'exercice « Adjectifs, accord en genre et en nombre (S2) » n'a pas présenté de difficulté particulière. Certains élèves ont travaillé de façon autonome : ils ont indiqué les adjectifs au féminin et vérifié leurs réponses à la fin de l'exercice. D'autres m'ont sollicitée pour discuter de certaines règles de formation du féminin ou pour s'assurer de la justesse de leurs réponses avant de les sauvegarder et de découvrir le score obtenu.

Par contre, j'ai constaté des problèmes de compréhension lors de la réalisation des deux exercices suivants : « Adjectifs, accord en genre et en nombre (S2) » et « Adjectifs, accord en genre et en nombre (S4) ». En effet, les élèves ont bien suivi les instructions : « Accordez les adjectifs entre parenthèses en genre et en nombre en fonction du nom auquel ils se rapportent. Si vous avez un doute quant à la forme correcte, consultez l'article "Il était une fois... la Tour Eiffel" [respectivement "La Tour se fait belle"] pour trouver la bonne réponse. » Les élèves ont donc pris connaissance du texte à trous et ont inscrit des adjectifs dans les lacunes – avec ou sans aide des textes correspondants – mais ils ont été gênés voire découragés par les difficultés lexicales des phrases de l'exercice. Il est vrai que j'avais choisi et soumis des exercices bien spécifiques à ma classe de X0CU, mais sans placer cet entraînement grammatical dans le contexte thématique de la Tour Eiffel et donc sans livrer d'explications concernant les termes techniques en rapport avec la construction ou l'entretien de la Dame de fer.

Pour la deuxième séance réservée aux exercices de conjugaison, je me suis essentiellement limitée à ceux consacrés au passé composé – étant donné que traiter le passé simple ne fait aucun sens en classe de X0CU – et à l'exercice « Conjugaison - attention aux terminaisons (S3) ». J'ai donc

vraiment choisi un parcours à la carte, en fonction du niveau et du programme de la classe.

J'ai remarqué que certains élèves maîtrisaient mieux les formes verbales au passé composé que d'autres. Et justement, ceux qui éprouvaient plus de difficultés, n'ont pas hésité à consulter le conjugueur mis à la disposition sous forme de « Ressource liée à la question ». Comme indiqué précédemment, cette façon de travailler présente plusieurs avantages : tout d'abord, chaque élève réalise les exercices à son rythme. Ensuite, les plus faibles ne sont pas automatiquement pénalisés puisqu'ils ont la possibilité de rechercher les formes verbales correctes grâce à un conjugueur en ligne. Ce faisant, les élèves continuent à apprendre pendant la réalisation des exercices ce qui correspond à l'aspect formatif des gyanas mentionné plus haut. De plus, tous les exercices de tous les élèves sont corrigés automatiquement par le système informatique. Pour terminer, grâce à cette façon de travailler, je suis plus disponible pour fournir une aide individualisée et des explications sur mesure en fonction des difficultés rencontrées.

Lors de la deuxième séance en salle informatique, j'ai constaté que les élèves étaient familiarisés avec la structure du webfolio subdivisé en cinq sections et qu'ils n'avaient aucune difficulté à trouver les exercices que je leur indiquais d'effectuer.

J'ai également questionné les élèves pour recueillir leurs impressions concernant le recours à l'outil informatique pour la réalisation d'exercices de grammaire. Il s'est avéré que l'ensemble de classe avait apprécié de « travailler autrement », en l'occurrence de ne pas devoir sortir le manuel de grammaire ni écrire des exercices à la main.

5.2. XORE : accord du participe passé

L'accord du participe passé figure au programme des classes de 10^e du régime professionnel (section des restaurateurs). Bien que cette matière ait été étudiée en classe et fait l'objet d'une évaluation certificative, ce point de grammaire présentait toujours des difficultés pour certains élèves. Vers la fin de l'année scolaire, j'ai donc choisi d'aborder une nouvelle fois les règles de l'accord du participe passé, mais cette fois-ci à travers le webfolio consacré à la Tour Eiffel. Plutôt que de soumettre tous les exercices en rapport avec l'accord du participe passé aux élèves, j'ai sélectionné ceux qui se concentrent plus spécifiquement sur les problèmes qui subsistaient de façon générale dans la classe, à savoir l'accord avec le COD qui précède et l'accord des verbes pronominaux, c.-à-d. des exercices figurant dans les sections 4 et 5 du webfolio.

L'exercice intitulé « Accord du participe passé, conjugué avec "avoir" (S4) » a permis de rappeler que le COD qui précède peut être un pronom personnel ou le pronom relatif « que ».

De même, j'ai jugé utile de soumettre l'exercice « Accord du participe passé, verbes pronominaux (S5) » à mes deux classes de XORE, car malgré les explications données en classe et les exercices réalisés, un grand nombre d'élèves continue à penser que comme les verbes pronominaux se conjuguent avec « être », le participe passé s'accorde automatiquement. J'ai donc commencé par présenter la ressource « En route avec la participe express ! » aux élèves. En effet, l'animation permet de visualiser qu'en présence d'un verbe pronominal il faut procéder par étapes et que la première question à se poser est de savoir si le pronom « se » est un COD ou un COI. L'animation démontre également clairement que si « se » est un COI, le participe passé ne s'accorde pas.

J'ai observé l'attitude des élèves et écouté leurs commentaires pendant la réalisation des exercices, ce qui m'a permis de distinguer trois types d'élèves : tout d'abord, ceux qui maîtrisent assez bien le point de grammaire et pour lesquels les exercices proposés ne présentaient qu'une simple révision.

Ensuite ceux qui n'avaient pas encore assimilé les règles d'accord du participe passé et qui fournissaient un effort cognitif afin de comprendre la décomposition du phénomène grammatical. Ceux-là, désireux d'accorder correctement le participe passé, m'ont posé des questions et demandé des éclaircissements pendant la réalisation des exercices – ce qui laisse apparaître une nouvelle fois le caractère formatif des exercices.

Pour terminer, quelques élèves ont estimé que ce travail en salle informatique était « nul » et « ennuyeux ». J'ai voulu en connaître les raisons et ils m'ont expliqué qu'ils trouvaient cela répétitif de devoir compléter la règle de l'accord que ce soit pour les verbes conjugués avec « avoir » et accompagnés d'un COD ou pour les verbes pronominaux. De même, ils m'ont indiqué qu'ils aiment certes utiliser l'outil informatique, mais à d'autres fins à savoir pour effectuer des recherches ou pour communiquer avec des copains – mais pas pour réaliser des exercices de grammaire. J'ajouterais que comme cette séance a été réalisée en fin d'année scolaire – donc à un moment où les élèves sont fatigués et saturés – et après les épreuves certificatives – ce qui signifie qu'ils ne peuvent plus ni « gagner » ni « perdre » des points – ces exercices sur les règles de l'accord du participe passé ne présentaient que peu d'intérêt à leurs yeux.

Concernant ces séances avec mes deux classes de XORE, je suis néanmoins satisfaite d'avoir pu être disponible pour aider les élèves désireux de comprendre ce point de grammaire et de réaliser les exercices correctement.

En fait le webfolio permet des applications très diverses. Ainsi, si cette fois-ci le travail a été réalisé au lycée, à la fin du semestre afin de revoir un point de grammaire qui figure au programme mais qui n'a pas encore été tout à fait assimilé, je songe déjà à la possibilité de recourir une nouvelle fois au webfolio avec les mêmes élèves mais dans un but différent. En effet, à la prochaine rentrée scolaire, quand mes élèves seront en 11^e, je pourrais leur demander de réaliser les mêmes exercices à domicile, mais cette fois en guise de révision de la matière de l'année précédente. En effet, la pratique démontre que les élèves oublient très vite la matière étudiée antérieurement s'ils n'ont pas l'occasion de rafraîchir et d'appliquer

régulièrement leurs connaissances. Dans ce cas de figure, je procèderais différemment, à savoir que j' « affecterais » les exercices aux élèves grâce à une fonctionnalité prévue par mySchool!. Ainsi après le délai imparti je pourrais vérifier si tous les élèves ont effectué les exercices et consulter les scores obtenus. Je complèterais cette révision à domicile par une séance de questions-réponses en classe et je terminerais par une épreuve certificative. Etant donné qu'en 11^e les élèves n'ont plus que deux leçons de français, contre quatre en 10^e, cette façon de procéder permettrait de revoir rapidement une matière qui est supposée connue tout en insistant sur l'autonomie et la responsabilisation de l'élève.

5.3. X1RE : compréhension de l'oral et de l'écrit et transformation passive

En classe de 11^e du régime professionnel (section des restaurateurs), j'ai tout d'abord demandé aux élèves de réaliser à domicile, et sur base volontaire, les exercices de compréhension de l'oral et de l'écrit afin qu'ils me livrent la semaine suivante leurs impressions concernant le thème de la Tour Eiffel et le degré de difficulté des exercices.

La semaine d'après, à l'heure du bilan, les élèves ont admis n'avoir fait qu'une partie des exercices à l'exception de Steve qui avait pris le temps d'effectuer la totalité des gyanas. Cependant tous étaient en mesure de livrer un feed-back. Ainsi, les élèves non-francophones ont par exemple indiqué que dans les documents audio-visuels le débit des intervenants était parfois trop rapide et qu'ils avaient dû revoir certaines parties plusieurs fois pour être en mesure de répondre aux questions. Ensuite, ils ont estimé que de façon globale les textes étaient à leur portée, l'exercice de compréhension le plus difficile – selon Steve – ayant été le « Glisser-déposer » (section 3) qui consiste à relier les photos de certaines copies de la Tour Eiffel aux pays où elles ont été érigées. En effet, l'élève pensait que les photos lui fourniraient suffisamment d'indices, alors que la réalisation de l'exercice exige une lecture attentive et une réelle compréhension du texte.

Le thème de la Tour Eiffel leur avait plu, car ils trouvaient intéressant de découvrir de nouvelles informations concernant ce monument de renommée mondiale. Ainsi une élève avait été étonnée de découvrir que la construction de la statue de la Liberté était antérieure à celle de la Tour Eiffel.

Quand j'ai demandé aux élèves ce qui les avait motivés à réaliser les exercices à domicile, trois ont répondu que comme ils étaient occupés sur l'ordinateur, ils en ont profité pour faire parallèlement ce travail.

Pour les exercices consacrés à la transformation passive, j'ai procédé différemment, mon objectif ayant été également un autre, à savoir une révision de la matière en vue d'un test certificatif de vingt points s'inscrivant dans le cadre du contrôle continu. En effet, nous avons étudié la voix passive, mais les résultats obtenus par les élèves dans les devoirs en classe démontraient que le phénomène grammatical n'était pas encore parfaitement assimilé en ce qui concerne le temps du verbe à la forme passive et l'accord du participe passé.

La séance de révision a commencé par la présentation de la ressource incluse dans les gyanas et qui se présente sous forme de fiche sur le passif. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de réaliser les exercices sur le passif proposés dans les cinq sections. Comme les instructions de l'exercice « La transformation passive (S3,1) » donnait lieu à beaucoup de questions, j'ai interrompu le travail individuel et autonome des élèves afin d'expliquer à l'ensemble de la classe la façon de procéder. Après cette interruption de deux minutes, les élèves étaient en mesure d'effectuer l'exercice en question.

Au cours de cette séance en salle informatique j'ai une nouvelle fois apprécié le fait de pouvoir consacrer plus de temps aux élèves qui en avaient vraiment besoin et de répondre de façon individualisée à des questions très précises émises par les élèves. La décomposition du phénomène grammatical permettait en effet d'identifier très précisément quelle étape de la transformation passive était problématique pour les élèves. J'avais l'impression de remplir une mission de « guide » plutôt que

de jouer le rôle d'« un enseignant omniscient qui dicte son savoir pendant que les élèves écrivent »⁷⁵.

Pendant cette séance, j'ai été contente d'entendre une élève s'exclamer qu'elle venait enfin de comprendre comment trouver la forme verbale passive correcte. Je me suis entretenue avec elle, afin de comprendre ce qui avait provoqué ce déclic à ce moment-là alors que la matière avait déjà été traitée de façon détaillée au cours de l'année scolaire. Elle m'a expliqué que c'était le fait de pouvoir visualiser la décomposition de la transformation et de procéder par étape en se concentrant sur un élément à la fois ; en effet, dans son cas c'était l'identification du temps du verbe qui avait toujours posé problème. Le fait d'analyser le temps du verbe à la forme active, et de l'inscrire à l'écran et de l'avoir toujours sous les yeux au moment de conjuguer l'auxiliaire « être » de la phrase passive lui avait été très utile. Elle a conclu en disant qu'en effet, en classe j'avais expliqué la même chose, mais que les exercices effectués n'étaient pas décomposés de la même façon, donc il fallait garder les étapes intermédiaires à l'esprit ce qui représentait trop d'éléments à retenir en même temps – ce qui correspond à une « surcharge cognitive » dans le jargon. Lors du test certificatif, l'élève a obtenu dix-huit points sur vingt, les résultats de l'ensemble de la classe s'étant échelonnés entre quatorze et dix-neuf sur vingt.

⁷⁵ Le Monde de l'éducation, op. cit., p.35.

6. Bilan et perspectives

6.1. Qualité et critères de qualité

Pour l'évaluation de logiciels destinés à la formation en langue, Jean-Claude Bertin indique que « la notion de qualité peut se décliner selon plusieurs modalités :

- Qualité pédagogique: intelligibilité des objectifs, respect de niveaux de compétence, flexibilité (adaptation aux variations individuelles), pertinences et enchaînement des activités et des séquences pédagogiques, adéquation entre le matériau linguistique du didacticiel et les objectifs de la formation [...] ;
- Qualité de la présentation (ergonomie visuelle): lisibilité, attrait, clarté des concepts... La forme doit être au service du message (linguistique) et de la fonction (pédagogique);
- Qualité de l'interface-utilisateur (ergonomie fonctionnelle): facilité d'utilisation, nombre et type de manipulations requises pour chaque opération, clarté des fonctions logicielles... La technique saura se faire oublier au profit de l'apprentissage.

La qualité intrinsèque d'un produit dépend de l'adéquation entre ces différents facteurs. »⁷⁶

Jean-Claude Bertin ajoute qu' « on peut noter l'existence d'une compétence stratégique (*survival strategies*): [...] il s'agit de l'aptitude à adapter à une situation donnée des logiciels jugés intrinsèquement "douteux". Rappelons-nous toujours que le "meilleur" didacticiel peut générer de piètres résultats et que la réciproque est tout aussi valable! »⁷⁷

Pour Christian Depover « [i]l est clair que l'efficacité d'un cours multimédia ne peut être considérée comme indépendante du milieu dans lequel il sera utilisé et de l'enthousiasme que mettront les formateurs à en promouvoir une utilisation pertinente par les apprenants. »⁷⁸

⁷⁶ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.96.

⁷⁷ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.97.

⁷⁸ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., pp.23-24.

Grâce à une phase de test du webfolio « La Tour Eiffel » avec plusieurs classes, j'ai pu juger de l'utilité et de la simplicité d'utilisation du cours multimédia et interactif.

Quant à savoir si le webfolio sera utilisé par d'autres enseignants de français, je me réfère à Nicolas Guichon, selon qui « [t]out dispositif médiatisé gagne à être expérimenté, manipulé par les formateurs [...]. Prendre le temps de se mettre à la place de l'apprenant, [...] apprécier les limites de l'outil et ses potentialités va donner l'occasion aux enseignants d'établir des passerelles avec leurs cours ».⁷⁹

6.2. Micro-tâches vs macro-tâches

Le cours de français multimédia mis en place propose « [d]es tutoriels [...] utilisés pour présenter l'information et guider le sujet dans son apprentissage, et [d]es exercices [...] surtout utilisés pour exercer et renforcer des connaissances supposées déjà enseignées par ailleurs ».⁸⁰

Donc dans le meilleur des cas, au terme d'une séquence d'apprentissage multimédia on peut s'attendre à ce que les élèves maîtrisent la transformation passive, sachent former le féminin des adjectifs ou soient en mesure d'accorder correctement les participes passés.

Cependant, il s'agit là de «[c]onnaissances déclaratives: ce sont des connaissances théoriques (faits, règles et lois) plutôt statiques »⁸¹, des connaissances de niveau peu élevé.

Or « [e]n F.L.E., le courant méthodologique de référence reste aujourd'hui l'approche communicative et plus précisément sa déclinaison notionnelle-fonctionnelle. L'enseignement-apprentissage s'organise autour de la notion de compétence, dans une perspective fonctionnelle de l'apprentissage: l'objectif central est l'acquisition de la compétence de communication ou, en d'autres termes, de la capacité réelle à employer la langue en situation. »⁸²

⁷⁹ Nicolas Guichon, *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*, Editions Ophrys, Paris, 2006, p.134.

⁸⁰ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, op. cit., pp.89.

⁸¹ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, pp.205-206.

⁸² Nathalie Hirschsprung, op. cit., p.14.

Comme l'indique Nicolas Guichon, « [il est] de première importance que le concepteur ne prête pas à ces activités des vertus éducatives qu'elles ne possèdent pas : toute activité n'est qu'une réponse fragmentaire à un besoin de formation et ne prend réellement de sens qu'à la condition d'être articulée en tâche signifiante. »⁸³ Par conséquent, les activités proposées dans le webfolio « La Tour Eiffel » ne font sens que si elles sont perçues comme des « "micro-tâches" qui consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue. »⁸⁴ Vue sous cet angle, « [l]a possibilité de pouvoir répéter une activité à volonté, souvent désignée comme une des principales caractéristiques du multimédia, se trouve ici pleinement justifiée par la nécessité d'automatiser certaines capacités opératoires et de les faire pratiquer selon le rythme individuel de chaque apprenant. »⁸⁵ Donc, il importe d'envisager « la micro-tâche [...] comme un moyen en vue de se doter de capacités opératoires et non comme une fin ». ⁸⁶

Cette remarque n'est pas inutile quand on sait que « plusieurs recherches sur l'apprentissage dans un contexte formel de formation soulignent certains aspects alarmants: [...] [les étudiants] doivent dans la majorité des cas reproduire une quantité importante de connaissances factuelles sur demande. [...] [Mais ils semblent] incapables de bâtir des relations significatives entre les différentes informations qu'ils ont acquises afin de les appliquer et les utiliser de manière pertinente, selon un contexte et des besoins spécifiques [...]».

Curieusement, déjà au début du [19^e] siècle, quelques études relataient ce problème de connaissances inertes aussi définies [...] comme des connaissances qui peuvent être rappelées sur demande, mais qui ne peuvent pas être utilisées de manière spontanée dans une résolution de problème [...]. Ceci serait étroitement relié à la façon et aux conditions dans lesquelles ces connaissances auraient été apprises. »⁸⁷

⁸³ Nicolas Guichon, op. cit., p.93.

⁸⁴ Nicolas Guichon, op. cit., p.54.

⁸⁵ Nicolas Guichon, op. cit., p.87.

⁸⁶ Nicolas Guichon, op. cit., p.98.

⁸⁷ Max Gardina, op. cit., pp.19-20.

« Pour que les activités proposées à l'apprenant soient pertinentes ou significatives, il convient qu'elles le rapprochent progressivement de la compétence qu'il aura à maîtriser à l'issue de l'apprentissage. Sans cela, les activités proposées risquent d'être perçues comme un simple jeu de l'esprit et, de ce fait, d'entraîner une baisse rapide de la motivation. »⁸⁸

Il est essentiel que l'enseignant « repense l'acte pédagogique à la lumière des apports de la psychologie cognitive [...]. [A]ux connaissances habituellement délivrées par l'enseignant doit se substituer la mise en place de tâches à réaliser, qui impliquent une participation active de l'apprenant: résolution de problèmes, création de produits finis, etc. »⁸⁹

D'où l'utilité de mettre en place un apprentissage centré sur la tâche. En effet, « [u]ne tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite. [...] [De plus, une] tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire »⁹⁰, « proches des réalités de la vie quotidienne et professionnelle. »⁹¹ Pour terminer, « [u]ne tâche débouche sur un *output* (un produit langagier) clairement défini. »⁹²

Le webfolio « La Tour Eiffel » ne s'inscrit pas dans cette logique alors même que « [l]es systèmes d'apprentissage multimédia interactif semblent offrir des nouvelles possibilités en permettant aux étudiants de participer dans des situations d'apprentissage plus significatives, diversifiées et qui permettent une implication accrue des étudiants eux-mêmes. Ces nouveaux systèmes permettant aux apprenants d'être concentrés sur des tâches réelles, donnent la possibilité de manipuler certains éléments, de se réajuster en aidant les étudiants à passer plus facilement d'un stade de novice à celui d'un expert.

En effet, la possibilité de simuler et de médiatiser un environnement dans lequel l'apprenant peut participer pleinement, accéder aux

⁸⁸ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.84.

⁸⁹ Nathalie Hirschsprung, op. cit., p.47.

⁹⁰ Nicolas Guichon, op. cit., p.54.

⁹¹ Marcel Lebrun, op. cit., p.46.

⁹² Nicolas Guichon, op. cit., p.54.

informations en fonction d'un besoin spécifique, manipuler des expériences et résoudre des problèmes semble amener un potentiel d'apprentissage significatif pouvant faciliter aussi le transfert de concepts dans des contextes nouveaux. »⁹³

Au terme de mon travail je souscris totalement à l'affirmation selon laquelle « [l]e chemin en "innovation" des personnes, des professeurs [...] s'apparente à un processus d'apprentissage inscrit dans le temps. On s'informe, on essaie, on s'intéresse à développer les activités de l'apprenant, on interagit avec des collègues ou des conseillers [...] on produit un nouveau dispositif. »⁹⁴

Ainsi, à quoi pourrait ressembler mon prochain outil multimédia ? Tout d'abord, j'identifierais à « quelles *situations* les apprenants pourront [...] se trouver confrontés [...] [Et d]ans quelles *activités langagières* les apprenants sont [...] susceptibles d'être engagés [...] Les besoins des apprenants, plutôt qu'une description systématique de la langue, devraient ainsi [me] guider dans [m]es choix. »⁹⁵ à quoi pourrait ressembler mon prochain outil multimédia ?

Ensuite, je veillerais à « placer l'apprenant en situation de performance c'est-à-dire de créer un contexte qui donne l'opportunité à celui qui apprend d'appliquer les savoirs et les savoir-faire préalablement acquis d'un point de vue théorique. »⁹⁶ L'objectif serait de favoriser un « transfert [qui] consiste [pour l'élève] à appliquer une solution connue à un problème, une situation que l'on n'a pas encore rencontrée. »⁹⁷

⁹³ Max Giardina, op. cit., pp.19-20.

⁹⁴ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, p.54.

⁹⁵ Jean-Claude Bertin, op. cit., pp.28-29.

⁹⁶ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.39.

⁹⁷ Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, op. cit., p.39.

J'opterais pour le « modèle d'apprentissage [proposé par Marcel Lebrun et] utile pour développer [...] un dispositif d'apprentissage (avec TIC ou pas) censé... favoriser l'apprentissage. »⁹⁸

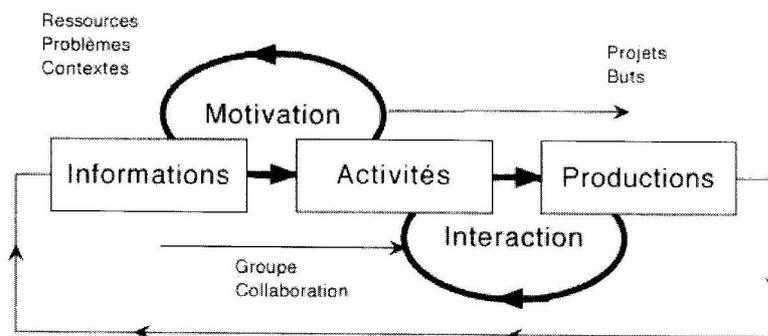


Figure 1.5 – Une vue dynamique du processus d'apprentissage

« Le mouvement de retour est particulièrement intéressant: les productions de l'étudiant, ses nouvelles connaissances, ses nouvelles compétences vont rejoindre les "informations" de départ... les connaissances antérieurement acquises alimenteront les nouveaux cycles d'apprentissage. [...]

Ce modèle est bien en accord avec les cinq principes [suivants :]

1. L'apprentissage est facilité quand les apprenants sont engagés dans la résolution de problèmes réels (informations et motivation).
2. L'apprentissage est facilité quand les connaissances antérieures sont activées en fondements aux connaissances à acquérir (informations, motivation).
3. L'apprentissage est facilité quand les connaissances à acquérir sont montrées, justifiées, démontrées (informations, activités).
4. L'apprentissage est facilité quand les nouvelles connaissances sont pratiquées (activités, productions).
5. L'apprentissage est facilité quand les nouvelles connaissances sont transférées dans des contextes connus par l'apprenant (productions). »⁹⁹

⁹⁸ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, p.37.

⁹⁹ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, p.38.

Monique Linard fait également remarquer que « l'apprenant novice passe par une forme de généralisation concrète, par laquelle: "on transforme une procédure utilisée avec succès dans un cas spécifique en outil utilisable plus librement à l'intérieur d'un petit domaine d'application".

Ce n'est qu'une fois confirmée par répétition puis décollée de son objet immédiat par "clivage", que la procédure peut devenir un élément cognitif réutilisable à un niveau supérieur de contrôle.

Ainsi fonctionnalisées, la répétition et l'imitation ne sont plus des activités triviales. »¹⁰⁰

Concrètement cela signifierait par exemple amener les élèves à employer correctement les points grammaticaux dans des productions personnelles comme raconter une excursion à Paris, réaliser une interview de Gustave Eiffel, écrire soi-même une biographie, imaginer l'histoire d'un autre monument de Paris.

6.3. Exercices fermés vs exercices ouverts

Lors de la réalisation de mon premier dispositif multimédia, je n'ai pas proposé d'exercices ouverts, de type production écrite puisque « l'informatique ne permet pas, en l'état actuel de son développement, de corriger précisément des phrases complexes orales ou écrites. »¹⁰¹

Différentes solutions peuvent néanmoins être envisagées. Tout d'abord, « [p]our pallier cette insuffisance les concepteurs ont mis en place des systèmes d'aide qui guident l'utilisateur et le conduisent à s'auto-évaluer par rapport à une production type. Ainsi, dans le cadre d'une simulation orale par exemple, l'apprenant aura à sa disposition à l'écrit comme à l'oral un dialogue type, un modèle auquel il pourra se référer et comparer sa propre production même à l'oral, puisque les logiciels qui proposent des simulations offrent la possibilité de s'enregistrer. Ce mode d'évaluation peut paraître partiel à première vue; il est néanmoins susceptible de favoriser le développement de nouvelles stratégies chez l'apprenant. En effet, en lieu et

¹⁰⁰ Monique Linard, op. cit., p.156.

¹⁰¹ Nathalie Hirschsprung, op. cit., pp.52-53.

place de la correction automatique qui n'engendre pas toujours de réflexion de la part de l'utilisateur, celui-ci est désormais confronté à la nécessité d'auto-évaluer la pertinence de ses réponses à l'aide des outils qui lui sont fournis. »¹⁰²

Autre piste de réflexion : « Comment évaluer la réponse à des questions ouvertes? [...] Malgré des avancées certaines, le traitement automatique des langues (TAL) ne semble pas encore en mesure de fournir des solutions adéquates pour traiter la production du sens. Devant ces limites, les concepteurs préfèrent confier les rétroactions aux enseignants. [...] L'accompagnement hors-ligne vient donc compléter le travail en ligne. [...] Les échanges humains, qu'ils soient générés par les pairs ou par les enseignants demeurent indispensables car ils assurent que l'activité cognitive est affectivement et socialement signifiante. »¹⁰³

La possibilité d'être évaluée par « les pairs », est également intéressante tout d'abord parce que « [le] travail de l'apprenant ne prend toute sa valeur qu'à la condition d'être adressé à un destinataire ». ¹⁰⁴ De plus, le fait de devoir se soumettre à la critique (bienveillante) de ses camarades peut inciter les élèves à soigner la qualité de leurs productions.

6.4. Développement des exercices de compréhension de l'oral

Concernant les exercices consacrés à la compréhension de l'oral, je serais attentive à « l'intérêt didactique de concevoir des tâches associant compréhension et production. [Ainsi l'auteur M.] Swain avance [...] que lorsqu'une tâche de compréhension débouche sur une production, le traitement de l'information est moins superficiel. [...] [Q]uand le sujet est capable d'utiliser l'information acquise lors de la compréhension dans un contexte nouveau, l'apprentissage est plus profond. [...]

L'effort de production amène les apprenants à voir les limites de leur compréhension et crée des besoins langagiers [...]. Dès lors qu'il sait qu'il

¹⁰² Nathalie Hirschsprung, op. cit., pp.52-53.

¹⁰³ Nicolas Guichon, op. cit., pp.105-106.

¹⁰⁴ Nicolas Guichon, op. cit., p.73.

va être en situation de construire un objet qui dépend de sa compréhension, il est raisonnable de penser que l'apprenant va déployer un certain nombre de stratégies plus mobilisatrices en termes d'attention.

Allier la production à la compréhension amène l'apprenant à porter son attention non seulement sur le fond mais également sur la forme. [...] A partir du moment où l'accent est mis sur le sens et le besoin de communiquer avec d'autres, cela crée une opportunité d'attirer l'attention des apprenants sur la précision, la cohérence et la pertinence de leurs énoncés. [...] D'après Swain, un apprenant qui sait qu'il devra parler ou écrire est plus attentif à la syntaxe quand il écoute. En effet, il est conscient que pour transmettre un message, il sera dans l'obligation de s'en donner les moyens. Se limiter à extraire le sens ne suffit donc pas. »¹⁰⁵

Dans la pratique il serait par exemple envisageable d'indiquer aux élèves qu'au terme des exercices de compréhension de l'oral, basés sur les cinq documents audiovisuels proposés dans le webfolio « La Tour Eiffel », ils devront à leur tour réaliser une vidéo de trois minutes avec un commentaire parlé. Ils choisiraient parmi les cinq vidéos de départ les informations et le matériel visuel les plus intéressants à leurs yeux et procéderaient à un travail de sélection, de découpage, d'agencement et de production écrite pour réaliser leur propre production. Ils seraient ainsi mis « en situation de construire un objet qui dépend de [leur] compréhension ». ¹⁰⁶

6.5. Élèves utilisateurs vs élèves concepteurs

Une activité comme celle esquissée ci-dessus me semble d'autant plus intéressante qu'« il est possible de considérer les élèves non seulement comme des utilisateurs de logiciels prêts à l'emploi, mais également comme des agents disposant d'outils puissants pour organiser, structurer et représenter des contenus »¹⁰⁷, en l'occurrence, un reportage audiovisuel de trois minutes.

¹⁰⁵ Nicolas Guichon, op. cit., p.55.

¹⁰⁶ Nicolas Guichon, op. cit., p.55.

¹⁰⁷ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, op. cit., p.108.

« Selon plusieurs auteurs (Norton et Wiburg, 2003), les élèves apprennent mieux et plus en étant des concepteurs et des créateurs d'applications hypermédias que s'ils sont simplement des utilisateurs de tels systèmes ».¹⁰⁸

« Parmi les applications de la vidéo susceptibles d'engendrer des effets cognitifs particulièrement positifs, la production de documents multimédias par les élèves occupe une place importante. En effet, la production d'une vidéo nécessite l'application d'une variété de compétences de haut niveau, comme l'analyse, la sélection et la structuration de l'information. [...] [L']élève producteur et réalisateur doit [notamment] faire preuve de pensée créative et avoir en permanence un regard critique sur les documents produits, qui ne prendront leur sens qu'au moment du montage final. »

La cartographie conceptuelle est un autre outil intéressant à faire manipuler par les élèves. « [Elle] est considérée comme un outil pédagogique puissant et polyvalent [...]. L'une de ses fonctions essentielles est de favoriser la pensée des élèves en leur permettant de manier les concepts, de les associer et de les diviser pour ensuite mieux se les approprier. » Ainsi, après la réalisation d'exercices à trous, tels qu'ils figurent dans le webfolio « La Tour Eiffel » et consistant à placer correctement les termes en relation avec le vocabulaire des travaux, respectivement de la lumière, les élèves pourraient se voir confier la tâche d'organiser ces termes à l'aide de la cartographie conceptuelle – véritable liste de vocabulaire qu'ils pourront conserver et compléter au fil de leur apprentissage.

6.6. Écriture d'un scénario d'apprentissage

J'estime qu'un autre aspect qui gagnerait à être modifié par rapport à mon premier dispositif multimédia concerne l'écriture d'un scénario d'apprentissage. Il s'agit « de trouver une situation propice pour servir d'écran à une tâche d'apprentissage. La notion de scénario indique que le dispositif d'apprentissage médiatisé [...] ne se contente pas de fournir un

¹⁰⁸ Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, op. cit., p.109.

accès à des ressources authentiques classées par thématiques (les repas en Angleterre), par catégories notionnelles-fonctionnelles (préparer une présentation orale) ou par des catégories grammaticales (les pronoms relatifs) mais il propose un cadre narratif dans lequel va s'inscrire l'apprentissage ». ¹⁰⁹

Au sein de ce cadre narratif, « [l]e logiciel qui stimule l'apprentissage d'une langue [...] devrait [...] favoriser l'activité structurante de l'apprenant en lui offrant un accès aussi dénué que possible de toute contrainte, aussi interactif que possible. » ¹¹⁰ Pour rappel, le webfolio « La Tour Eiffel » propose un parcours linéaire par section.

Nicolas Guichon avance en outre que « [l]e scénario d'apprentissage pourrait constituer une façon de remettre l'apprenant au cœur du langage en lui assignant le rôle d'utilisateur là où bien souvent, en situation scolaire, il n'est qu'observateur. Il lui fournit un contexte réaliste et une raison valable de comprendre et de produire le langage. » ¹¹¹

Citons « [en] guise d'illustration [...] [l]e scénario d'apprentissage de *Virtual Cabinet* [qui] propose de mettre les étudiants dans la peau de conseillers de ministres britanniques. Il s'agit de conseiller un ministre du gouvernement afin de l'aider à prendre une décision au sujet d'un projet de loi. La page d'accueil correspond à l'entrée du parlement britannique situant d'emblée la tâche dans un contexte spécifique. » ¹¹² Grâce à la mise en place d'un scénario, les élèves vont effectuer des activités de compréhension de l'oral et d'expression écrite dans une situation motivée. À noter encore que le scénario de *Virtual Cabinet* « ménage plusieurs entrées : soit par la tâche principale (le problème à résoudre [...]) soit, selon les besoins des apprenants par les tâches secondaires qui correspondent à la construction de compétences nécessaires pour pouvoir mener à bien la macro-tâche, mais qui doivent être perçues comme un moyen et non une fin. » ¹¹³

¹⁰⁹ Nicolas Guichon, op. cit., p.53.

¹¹⁰ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.55.

¹¹¹ Nicolas Guichon, op. cit., p.69.

¹¹² Nicolas Guichon, op. cit., pp.69-70.

¹¹³ Nicolas Guichon, op. cit., p.76.

Si la mise en place d'un scénario me paraît utile pour la réalisation d'un prochain dispositif d'apprentissage multimédia, je m'interroge cependant sur la faisabilité d'une telle démarche à travers un webfolio. Dans la négative, je garderais à l'esprit le conseil de Jean-Claude Bertin : « l'outil ne crée pas la démarche, mais la démarche détermine la forme [...] de l'outil. »¹¹⁴

6.7. Tableau de bord

Pour terminer l'énumération des points qui seraient à prendre en compte lors de la réalisation d'un nouveau dispositif d'apprentissage multimédia, je citerais la mise en place d'un cahier de bord. En effet, selon Marcel Lebrun « tout devra être fait pour que l'apprenant reconnaisse lui-même le chemin parcouru. Un "cahier de bord" est souvent préconisé afin de relever l'état initial, les jalons du parcours, les réalisations de celui qui apprend. »¹¹⁵

¹¹⁴ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.23.

¹¹⁵ Marcel Lebrun, op. cit., p.134.

7. Conclusion

« Le débat est ouvert sur l'utilité réelle des systèmes-auteurs pour les enseignants de langue. La question peut se formuler d'une manière très concrète: les spécialistes d'une matière peuvent-ils devenir des auteurs indépendants de matériaux pédagogiques multimédias efficaces? »¹¹⁶

« La variété des applications pédagogiques de l'ordinateur représente à la fois une richesse et un danger: richesse représentée par la créativité des enseignants, danger constitué par le risque de perte de repères didactiques du fait d'un masquage dû à l'attrait technologique. »¹¹⁷

Selon Nicolas Guichon il « existe [certes] ici et là quelques individualités admirables à la fois capables de penser et de réaliser des projets multimédias d'envergure et de les intégrer dans leur institution. [...] L'équipe de projet semble, cependant le cadre pertinent pour donner toute son ampleur à un projet de conception. [...] [Nicolas Guichon prône donc] des équipes mixtes regroupant, idéalement, des spécialistes de l'apprentissage, des auteurs et une équipe pédagogique et, d'autre part, des informaticiens, des graphistes, des ergonomes et des techniciens. »¹¹⁸

Citons une nouvelle fois Marcel Lebrun : « [l]e chemin en "innovation" [...] des professeurs [...] s'apparente à un processus d'apprentissage inscrit dans le temps. On s'informe, on essaie, on s'intéresse à développer les activités de l'apprenant, on interagit avec des collègues ou des conseillers [...] on produit un nouveau dispositif. »¹¹⁹

Le webfolio « La Tour Eiffel » est le résultat de ma première tentative d'élaborer un cours de français multimédia interactif avec les outils mis à ma disposition. J'ai tenté d'exposer le plus objectivement possible les

¹¹⁶ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.106.

¹¹⁷ Jean-Claude Bertin, op. cit., p.65.

¹¹⁸ Nicolas Guichon, op. cit., p.24.

¹¹⁹ Marcel Lebrun, op. cit., 2005, p.54.

potentialités et les faiblesses du dispositif dans le présent travail de candidature.

8. Bibliographie et vidéographie

Ouvrages didactiques

- Jean-Claude Bertin, *Des outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage*, Ellipses Édition Marketing S.A, Paris, 2001.
- Christian Depover, Max Giardina, Philippe Marton, *Les environnements d'apprentissage multimédia, Analyse et conception*, L'Harmattan, 1998.
- Christian Depover, Thierry Karsenti, Vassilis Komis, *Enseigner avec les technologies, Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Presses de l'Université du Québec, Québec, Canada, 2009.
- Max Giardina, *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage, Une dynamique complexe*, L'Harmattan, 1999.
- Nicolas Guichon, *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*, Editions Ophrys, Paris, 2006.
- Nathalie Hirschsprung, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette Livre, 2005.
- Marcel Lebrun, *eLearning pour enseigner et apprendre, Allier pédagogie et technologie*, Louvain-la-Neuve, Belgique, Bruylant-Academia s.a., 2005.
- Monique Linard, *Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies*, L'Harmattan, 1996.

Autres

- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Le travail de candidature », 2009.
- Le Monde de l'éducation, « Dossier : Génération Digital Natives », avril 2008.

- Polycopié distribué par Mme Doris Feiereisen dans le cadre du stage pédagogique et dont l'intitulé est « Démarche méthodologique pour travailler dans l'optique de la grammaire de texte ».
- SETE / Carat Culture, « Qui êtes-vous M. Eiffel ? », 2008.
- SETE / Carat Culture, « Il était une fois... La Tour Eiffel », 2008.
- SETE / Carat Culture, « La Tour en chiffres », 2008.
- SETE / Carat Culture, « La Tour dans le monde », 2008.
- SETE / Carat Culture, « La Tour se fait belle », 2008.
- SETE / Carat Culture, « La Tour et ses habits de lumière », 2008.

Vidéographie

- Curiosphère, « La Tour Eiffel, un truc de fou », 2009.
- RIFF International Production / France 3, « C'est pas sorcier. Quels chantiers ! », Edition vidéo France Télévisions Distribution, 1996.
- TF1, « Un chantier hors norme », 2009.
- TF1, « La Dame de fer vue par les enfants », 2009.
- TF1, « Les illuminations de la Tour Eiffel » 2009.