



HAL
open science

Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique

Alain Verreman

► To cite this version:

Alain Verreman. Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 2001, 4 (1), pp.5-37. edutice-00000252

HAL Id: edutice-00000252

<https://edutice.hal.science/edutice-00000252v1>

Submitted on 19 Nov 2003

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

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

Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique.

Alain VERREMAN

Lycée Kléber et Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Alsace, France

Résumé : *Dans le cadre du cours d'allemand, des classes de lycée (120 élèves concernés) ont effectué des recherches guidées sur des sites Internet. L'expérience décrite sert de base, tout d'abord, à une réflexion sur l'opportunité didactique de recherches documentaires sur Internet, en cours de langue étrangère. En effet, l'intérêt de cette activité n'est réel que si elle donne lieu à la mise en place d'un dispositif d'apprentissage. Des conclusions sont tirées sur les écueils à éviter, les principes à respecter et sur les perspectives nouvelles que ce média ouvre dans le domaine des "méthodes actives", de l'autonomisation de l'apprenant et de la production en langue étrangère. Le dispositif utilisé fait ensuite l'objet d'une réflexion didactique approfondie. Il est passé au crible des critères de variation, de différenciation, de pertinence et de cohérence. Puis les résultats sont comparés aux travaux publiés dans ce domaine en France et en Allemagne. Enfin, une proposition de modélisation fait apparaître que le dispositif utilisé a une double appartenance : au modèle culturel et au modèle de la tâche complexe, ceux-ci étant définis par leurs dominantes, leurs activités typiques, leurs objectifs formatifs, leurs principes didactiques et leurs finalités éducatives.*

- [1. Introduction : questionnement méthodologique](#)
- [2. Une expérience de recherche documentaire par l'Internet : description du dispositif en classe d'allemand](#)
- [3. Bilan de l'expérience](#)
- [4. Validation de l'expérience](#)
- [5. Propositions de modélisation des séquences didactiques décrites](#)
- [Conclusion](#)
- [Références](#)



1. Introduction : questionnement méthodologique

Ballottée d'une théorie linguistique ou pédagogique à l'autre, la recherche en didactique ^[1] des langues étrangères a fini par se laisser de dépendre de sciences annexes dont les résultats sont trop souvent en contradiction avec la réalité pédagogique. Elle a décidé de voler de ses propres ailes en utilisant dans la mesure de ses besoins les concepts des nombreuses sciences contributives et créant les siens là où c'était nécessaire. Et c'est ainsi qu'ont été mis au point un certain nombre de modèles didactiques dont il s'agit de mesurer la pertinence et la validité au gré des innovations. Après le modèle grammatical des méthodes de grammaire-traduction, puis le modèle spontaniste des méthodes directes (méthode Berlitz, bain

linguistique), le modèle activiste de "l'apprendre en faisant", puis le modèle imitatif du behaviourisme, on a tenté d'appliquer aux scolaires les méthodes communicationnelles qui étaient un retour aux méthodes actives, mais en copiant l'enseignement aux adultes, pourtant bien différent de l'enseignement scolaire. La multiplication des supports auxquels l'enseignant peut recourir et la persistance des classes nombreuses dans les lycées, alliées à la grande hétérogénéité des publics ont mis fin - au moins pour l'enseignement de l'allemand - à l'illusion du modèle unique. Elles ont permis la pluriréférentialité et la naissance de modèles didactiques nouveaux, qu'utilisent diversement les enseignants, en fonction des classes qui leur sont confiées.

Désormais l'enseignant joue des supports et des modèles pour construire des séquences didactiques qui correspondent au mieux aux besoins de ses élèves. La plupart des classes sont hétérogènes quant au niveau des élèves et quant à leur manière d'apprendre, mais aussi quant à leur motivation pour la matière, car les lycéens constituent un public captif qui n'a peut-être pas décidé personnellement d'étudier la langue étrangère (Puren, 1999 : pp 58-67). C'est pourquoi l'enseignant s'ingénie à présenter la langue et les savoirs sur la langue de manière à toucher ces publics.

L'arrivée d'un nouveau support de la langue, l'Internet, qui à première vue relève de l'écrit, va-t-il relancer le modèle grammatical des méthodes de grammaire-traduction, ou encore celui des variantes du modèle dit du "texte de base" ? C'est par exemple ce qui s'est passé lorsqu'on a commencé à faire de l'étude de films en classe de langues. Ce modèle, largement décrit dans les Instructions Officielles pour l'enseignement de l'allemand en France, prend le texte littéraire comme support de compréhension orale, puis écrite, et comme point de départ de révision grammaticale, selon le principe d'intégration maximale des activités autour du support textuel. Or on a constaté une réplique de ce modèle pour l'étude de "textes" filmiques.



Cette pratique de reprise des modèles antérieurs se reproduira-t-elle, ou bien se trouvera-t-il des enseignants du secondaire - qui ont désormais le libre choix des méthodes - pour faire apparaître petit à petit des modèles didactiques nouveaux qui utilisent au mieux les possibilités des nouveaux médias tout en renforçant la motivation pour l'apprentissage des langues et l'efficacité de celui-ci ? Pour tenter de répondre à cette question, il nous faut interroger les pratiques pédagogiques des enseignants qui utilisent l'Internet dans leurs cours de langue au lycée.

Comme toute science d'intervention, la didactique modélise et théorise les innovations qui réussissent, pour tenter d'en découvrir les composantes et de les rendre ainsi accessibles au plus grand nombre. Conformément à cette démarche, nous commencerons par présenter une expérience de recherches documentaires en langue étrangère, dont le dispositif didactique s'appuie sur diverses expériences relatées dans [le site, en allemand, de Reinhardt Donath](#) (1999). Les principaux résultats feront l'objet d'une présentation succincte, tant pour les apprentissages des élèves que pour les leçons à en tirer du point de vue didactique. Notre description ne pouvant recouvrir tous les aspects didactiques, nous en ferons apparaître certains au cours de l'analyse théorique qui s'ensuivra. Ce premier degré de réflexion fera passer l'expérience au crible des critères de cohérence et de pertinence, puis des méthodes et modèles de l'ingénierie didactique. Ensuite nous mettrons en relation notre propre expérience avec celles qui sont présentées par d'autres auteurs. Enfin, nous irons au-delà des théorisations connues en tentant d'énoncer deux modèles didactiques qui sont susceptibles de sous-tendre ces activités de classe.

1.1. Nos exemples de référence

Nous dresserons plus loin un bref état des lieux des études sur le travail scolaire en allemand avec Internet. Contentons-nous ici de mentionner les travaux qui nous ont servi de référence pour construire notre projet.

Dans [son site sur l'emploi de l'Internet dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère](#), Donath (1999) donne la parole à une douzaine d'enseignants qui font part de leurs expériences en ce domaine. La plupart de celles-ci sont consacrées à un travail au cours duquel les participants se présentent les uns aux autres, et à des jeux-concours par courrier électronique. Deux des auteurs rendent compte de cours de langue complets sur Internet. Trois autres enfin font part de recherches documentaires comme forme d'apprentissage de la langue étrangère. Ces trois derniers compte-rendus, fort semblables, mais relatant des expériences de difficulté croissante, ont inspiré les différentes étapes de notre expérience. [Les pages](#)

(en anglais et en allemand) de Lixl-Purcell (2001) proposant des activités sur les sites touristiques des pays germanophones, de conception très simple, convenaient très bien à nos élèves pour une première approche en équipe, alors que sa proposition de recherches par thèmes (par exemple sur le mouvement féministe) restait trop vague. Nous avons retenu [deux suggestions de Arnold](#) (1998) : l'une concernant une recherche brève sur des établissements scolaires allemand, la seconde consistant à préparer des vacances familiales dans une station balnéaire de la Mer du Nord. Nous décrivons plus loin les caractéristiques de nos élèves. Contentons-nous ici de noter que le dispositif didactique et les fiches de travail demandaient peu de remaniements pour être adaptés à leurs besoins. D'autre part, le dispositif didactique proposé correspondait à ce que nous pouvions réaliser : travailler plusieurs heures d'affilée, former des binômes et de petits groupes, fournir des fiches de travail pour guider la réalisation de tâches (ayant préparé le lexique lors des cours précédents), procéder à une mise en commun orale et à une évaluation écrite. Un seul élément nous manquait : la possibilité pour l'apprenant de s'adresser au professeur par courrier électronique pour demander une explication. Cela a été fait de vive voix. Nous reviendrons plus loin sur les raisons qui nous ont conduit à garder ce dispositif pour la dernière phase de l'expérience, mais à nous en éloigner lors des premières phases.



2. Une expérience de recherche documentaire par l'Internet : description du dispositif en classe d'allemand

2.1. Objectifs généraux

Au lycée, tout travail s'inscrit dans des objectifs généraux qui dépassent la seule formation dans la matière. On ne vise pas la formation de professionnels, de mathématiciens, de linguistes ni de bilingues, mais de jeunes citoyens, aptes à formuler un jugement étayé des choses, grâce à une solide formation dans les disciplines. C'est pourquoi les Instructions Officielles précisent à chaque nouvelle édition la triple finalité de l'enseignement des langues. Pour reprendre Sachot (1993 : pp 127-147), celle-ci vise à la fois la formation linguistique (le langage, sa langue propre, la langue étrangère), culturelle (la culture générale, sa culture propre, celle de l'Autre) et générale (formation intellectuelle et formation du jugement concernant le vrai dans la discipline étudiée, le beau et le bien). Dans le post-baccalauréat, cette formation générale est supposée acquise et l'enseignement/apprentissage n'a pour finalité que la formation linguistique dans l'optique requise par la formation universitaire (de la simple lecture à la communication dans la langue). C'est dire que la discipline de lycée demande une prise de recul par rapport à l'apprentissage en langue, une mise en perspective qui inclut la prise en compte de valeurs et de formation à des valeurs.

2.2. Objectifs didactiques

L'utilisation du support Internet en cours de langue dans le cadre du lycée demande une certaine prudence de la part de l'enseignant. L'expérience que nous relatons ici s'est faite à une période de l'année durant laquelle les élèves travaillent peu l'allemand, car cette matière a peu d'influence sur leur passage dans la classe supérieure. La nouveauté du support, sa réputation d'objet ludique et la forme sociale de travail en binôme et en équipe sont susceptibles, par contre, de relancer la motivation pour le travail en langue étrangère. Profitant de ces aspects favorables, et d'un matériel neuf, l'expérience pouvait être lancée. Dans un premier temps, il s'agissait avant tout de vérifier la faisabilité de l'approche choisie, dans le contexte qui était le nôtre.

Les objectifs fixés concernaient les aptitudes dans les domaines indiqués dans le [tableau 1](#).



DOMAINES	APTITUDES des élèves à
<ul style="list-style-type: none">• Domaine 1 : recherches documentaires	<ul style="list-style-type: none">• utiliser correctement les ordinateurs• trouver rapidement les bons sites• comprendre le contenu global des pages d'accueil et des liens• comprendre et relever les informations pertinentes
<ul style="list-style-type: none">• Domaine 2 : mode social de travail	<ul style="list-style-type: none">• travailler en équipe pour répartir le travail, s'entraider, prendre correctement les notes à partir de l'écran
<ul style="list-style-type: none">• Domaine 3 : apprentissage linguistique	<ul style="list-style-type: none">• retenir, à chaque séance, quelques termes de vocabulaire spécifique• préparer et réaliser un exposé• réviser les connaissances en langue et progresser dans ce domaine, à travers toutes ces activités
<ul style="list-style-type: none">• Domaine 4 : ressources de l'Internet	<ul style="list-style-type: none">• découvrir d'autres emplois possibles de l'Internet pour effectuer des révisions grammaticales, lire des textes didactisés, réviser les connaissances géographiques et historiques

Tableau 1 : les objectifs didactiques

2.3. Description de l'expérience

L'expérience limitée dans le temps (deux semaines) vise donc la formation des élèves à l'utilisation de l'Internet dans le cadre du cours d'allemand. Il s'agit d'en vérifier la faisabilité, mais aussi et surtout de donner aux élèves l'occasion de "travailler autrement". Les deux thèmes retenus (découvrir un site de lycée, organiser un séjour) reprennent ceux des travaux effectués en cours, mais cette fois en binômes, avec aide réciproque illimitée de la part de tous les élèves, tant pour guider la recherche que pour comprendre les documents et trouver les bonnes réponses. Nous allons d'abord expliquer les données matérielles de l'expérience, puis les activités proposées, que nous résumerons ensuite en un tableau récapitulatif.



Le matériel

L'environnement matériel se caractérise par le libre accès à Internet au Centre de Documentation et d'Information, autrement dit la bibliothèque du lycée, équipée de 8 ordinateurs en février 2000 puis, à partir de mai 2000, dans une salle accessible par classe entière, équipée de 16 postes connectés par ADSL (ligne téléphonique à débit rapide). Comme il a été dit plus haut, le matériel didactique (fiches de travail) est largement inspiré [des travaux de Lixl-Purcell \(2001\)](#) et de [Arnold \(1998\)](#).

L'environnement humain

Les élèves concernés par l'expérience sont au nombre de 120. Plutôt motivés pour les études au lycée, ils se répartissent sur deux classes de Seconde que nous appellerons S1 et S2. Nous avons également observé deux classes de Première, que nous appellerons P1 et P2. Les élèves de Seconde ont 15 ou 16 ans et l'allemand est leur seconde langue vivante (LV2) après l'anglais, alors que ceux de Première ont 16 ou 17 ans et apprennent l'allemand en première langue vivante (LV1).

Cependant, dans l'environnement géographique concerné (Strasbourg), les deux tiers des élèves de Seconde apprennent l'allemand depuis l'école primaire, de sorte que des élèves avec deux années d'allemand en côtoient d'autres qui ont 5 ou 6 années d'apprentissage. Cette hétérogénéité extrême participe de l'effet-établissement, car c'est bien l'administration du lycée qui prend la décision de placer ces élèves dans une même classe. D'autre part, sous l'influence du contexte général de cet établissement, la majorité des élèves s'oriente vers la section scientifique (où la LV2 était facultative avant 2000),

certains pensent arrêter l'allemand en juin, d'autres veulent étudier l'espagnol à la place de l'allemand. La LV2 n'est donc pas une priorité en S1 et S2.

Dans les classes de Première, il s'agissait de sections scientifiques, avec une petite partie de la classe en Section européenne à horaire renforcé (cinq heures hebdomadaires au lieu de trois et étude de l'histoire en allemand, une heure par semaine). En ce qui concerne la population que nous avons étudiée, la P1 est sérieuse et appliquée, la P2 moins, malgré les très bonnes performances générales de la moitié de la classe. En effet, beaucoup d'élèves s'investissent modérément dans les langues, car cette discipline a un coefficient assez faible au baccalauréat. Ces classes sont nombreuses, bien qu'en forte diminution : l'effectif moyen en langues est passé de 38 à 32, dans les classes d'allemand et d'anglais, alors qu'il est en augmentation dans les classes d'espagnol du lycée.

Classes concernées	<ul style="list-style-type: none">• 2 classes de Seconde LV2 (2 à 5 années d'allemand)• 2 classes de Première LV1 (5 à 6 années d'allemand), série scientifique
---------------------------	--

Tableau 2 : rappel des classes concernées



Les handicaps

Le dispositif que nous allons décrire devrait prévenir certains risques, issus facteurs techniques et humains, susceptibles de jouer contre l'efficacité de l'expérience :

- le désarroi possible de certains élèves face à cette nouvelle procédure d'apprentissage ;
- l'habitude de l'utilisation ludique de l'ordinateur ;
- l'habitude de guidage dans le travail et de manque d'autonomie dans l'apprentissage ;
- la difficulté, même pour les bons élèves, de procéder à une approche globale des textes (car ils sont entraînés à vouloir tout comprendre dans un document) ;
- la faiblesse en vocabulaire qui paralyse toute compréhension ;
- la difficulté à prendre des notes pour retenir l'essentiel des informations fournies ;
- le manque de "professionnalisme" de certains qui se contentent de résultats approximatifs, incomplets ou illisibles.

Entraînement préparatoire

Les objectifs fixés pour cette préparation étaient de s'entraîner à travailler en équipe et à s'entraider, mais surtout d'apprendre à se débrouiller avec l'ordinateur. Nous ne visions pas une formation systématique : en effet celle-ci n'a pas été jugée nécessaire car les élèves de la S1 qui avaient eu deux heures d'informatique par semaine depuis le début de l'année ne se sont pas montrés plus efficaces pour ces recherches que ceux qui ont été formés par leurs coéquipiers.

Étant donné l'équipement du CDI en février 2000 (8 postes connectés pour 2000 élèves) et le fait que 20 à 25 % des élèves pouvaient accéder à la Toile à la maison, la formation de base à la manipulation de l'ordinateur et à la navigation s'est faite par enseignement mutuel en dehors des heures de cours.

Plusieurs thèmes de recherche avaient été suggérés : chercher un correspondant ou un lycée allemand, travailler sur un texte didactisé, sur des exercices de grammaire, s'intéresser à une ville allemande et à un quotidien de grande diffusion. En classe de Première, l'étude d'une page du roman de Heinrich Böll "L'honneur perdu de Katharina Blum" a donné lieu à une recherche (par les moteurs de recherche et le mot-clé "Bleierne Jahre") sur "les années de plomb", informations qu'il a fallu résumer en une seule page comportant les renseignements essentiels, sous forme de chronologie commentée.

Dans tous les cas de figure, le professeur a donné les URL de sites susceptibles de livrer les informations recherchées ainsi que des recommandations sur les mots-clés à soumettre aux moteurs de recherche. Quelques jours avant le début des séances Internet, un travail lexical sur les titres des rubriques [des pages d'accueil de Yahoo](#) (2001) et [du Schulweb](#) (nd) avait été effectué en classe à partir de copies sur papier, en deux langues. Ce fut l'occasion de vérifier si les termes de la navigation et des rubriques étaient bien

compris en français, en anglais et en allemand. Une évaluation formative a été consacrée à ce vocabulaire, avec d'excellents résultats.



Deuxième étape : le travail avec Internet

Les objectifs d'apprentissage étaient : Trouver/lire/analyser de nombreux documents allemands de différents types selon les indications de fiches de travail. Apprendre la lecture sélective en allemand pour la recherche de renseignements. Effectuer librement des exercices sur des sites imposés (USA, Pays-Bas, Japon, etc.). Confronter les connaissances aux réalités locales (géographiques, scolaires). Retenir le vocabulaire qui apparaît plusieurs fois (noté en fin de cours). Apprendre à prendre des notes sur papier tout en travaillant sur un ordinateur. Travailler en binômes. Apprendre à demander/donner de l'aide aux autres équipes et au professeur.

Déroulement de la deuxième étape

Ce déroulement, qui sera résumé en Annexe dans [le Tableau 3](#), a compris trois séances de 50 minutes et trois de 25 minutes, complétées par trois séances de mise en commun de 25 minutes, soit deux semaines de cours, peu avant les derniers conseils de classe de l'année scolaire. Les élèves étaient deux par ordinateur : un navigateur et un écrivain. Dans les classes moins nombreuses, quelques élèves ont préféré se séparer de leur coéquipier et naviguer seul. Les notes écrites étaient alors plus succinctes. Considérons ces 6 séances.

1. La séance de mise en route a consisté à rechercher des informations touristiques précises sur deux lieux connus en Allemagne (*Die Wartburg, Sylt*), un en Autriche (*Die Wachau*) et un en Suisse alémanique (*Das Berner Oberland*), en utilisant [le moteur de recherche Google](#) (2001). Le terme "Wartburg" a donné du fil à retordre, dans la mesure où ce château est aussi le nom d'une voiture à succès de l'Allemagne de l'Est. La plupart des sites offraient des pièces de rechange ou des informations techniques. Il a fallu se rendre sur des sites religieux pour connaître l'histoire de ce château, situé près de Eisenach, où Luther a traduit la Bible en allemand. Un bilan des renseignements trouvés a été mis au tableau à la fin de l'heure de cours.
2. La seconde séance, suivie d'une mise en commun, a été consacrée à une recherche d'informations guidée sur le Lycée Einstein de Kehl am Rhein. Les élèves disposaient d'un questionnaire dont ils ne pouvaient trouver toutes les réponses dans le site du lycée. On trouvera un extrait, traduit en français, dans [la figure 1](#).
On notera qu'aucun n'a pris l'initiative de chercher par d'autres moyens les réponses manquantes, alors qu'ils avaient le numéro de téléphone sous les yeux et que le professeur avait donné les noms des enseignants du lycée dont le conjoint enseigne à Kehl am Rhein.
Les recherches sur la Toile étaient parfois longues et le temps restait très limité. Ainsi, la rapidité de lecture et de prise de notes exigeait que l'on prenne de l'aide où cela était possible, et que l'on sache ne pas rechercher trop longtemps une information de détail. À la fin des questions, il fallait noter dix termes appris durant la séance grâce au contexte et signaler deux éléments particulièrement intéressants sur les lycées allemands. Lors de la mise en commun, certains binômes se sont montrés plus efficaces car ils avaient pris soigneusement des notes.
3. Une pause a été faite, pour revenir sur les activités précédentes. Après le débat, les élèves ont participé à une enquête écrite en deux parties : les termes et informations retenus, et les remarques sur l'utilisation de ce nouveau média. Le bilan jugé unanimement positif a autorisé la poursuite de l'expérience.
4. Pour les trois séances suivantes, le projet était plus ambitieux. Les élèves étaient regroupés en quatre groupes de quatre binômes, chaque groupe effectuant des recherches différentes. Le projet général concernait la préparation d'un séjour familial dans une ville balnéaire dans le nord de l'Allemagne, à Husum (Mer du Nord), ville natale du poète romantique allemand Theodor Storm dont l'œuvre "Der Schimmelreiter" a fait les délices du cinéma expressionniste. Il y avait donc un thème par équipe : le voyage, le logement, les loisirs, le tourisme. Certains sites étant en travaux, il a fallu souvent faire appel aux moteurs de recherche.

5. Séance de mise en commun.
6. Séance d'évaluation, une semaine plus tard.



<p><i>Nom et adresse (postale et électronique) de l'école</i> _____</p> <p><i>Nombre d'élèves et de professeurs</i> _____</p> <p><i>Histoire de l'établissement et, le cas échéant, du personnage historique dont il porte le nom</i> _____</p> <p><i>Matières enseignées</i> _____</p> <p><i>Note les matières que tu n'as pas dans ton lycée</i> _____</p> <p><i>Projets Internet et autres projets (Projektwoche)</i> _____</p> <p><i>Jumelages, journal des lycéens, clubs (Arbeitsgemeinschaften)</i> _____</p> <p><i>Bilan : Qu'est-ce qui est nouveau pour toi ?</i> _____</p> <p><i>Pourquoi ?</i> _____</p> <p><i>Compare avec ton établissement et justifie tes préférences</i> _____</p> <p><i>Note les mots ou expressions que tu veux retenir</i> _____</p>
--

Figure 1 : Fiche pour une recherche d'informations guidée sur Internet

3. Bilan de l'expérience

3.1. Approche de l'évaluation des acquis

S'il fallait mesurer l'efficacité de l'apprentissage dans tous les domaines concernés, l'appareil de mesure risquerait d'être beaucoup plus lourd que l'expérience elle-même. Il faudrait ensuite préciser ce que les élèves auraient pu apprendre durant les cours normaux, soit six heures, en fin d'année, en période de révision pour toutes les matières, donc très peu. De plus, les acquis de cette quinzaine ne sont pas consolidés, car il aurait fallu reprendre ces activités quelques semaines plus tard.



Le travail avec l'Internet, par contre, a peut-être permis de consolider des connaissances acquises antérieurement, dans la mesure où les thèmes reprenaient ceux des cours, ou de consolider les savoir-faire acquis tout au long des activités de préparation. De plus, les résultats obtenus lors de l'évaluation des acquis ont montré que certains élèves avaient poursuivi chez eux le travail sur les sites proposés, si bien que leurs réponses aux questionnaires d'évaluation étaient particulièrement étoffées. L'enseignant ne peut que se féliciter de cet investissement supplémentaire et se rappeler que les acquis en langues dépendent de nombreux facteurs dont l'engagement personnel des élèves est le plus déterminant.

DOMAINES	APTITUDES	BILAN
recherche documentaire	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser l'ordinateur • trouver les sites • comprendre les pages d'accueil • trouver les informations pertinentes 	<p>Les élèves moyens sont parfois très performants, alors que les meilleurs de la classe, plus scolaires, ne retrouvent pas toujours leurs repères.</p> <p>L'approche globale des pages pose des problèmes aux plus faibles en langue, comme aux meilleurs lorsqu'ils veulent tout comprendre dans le détail.</p>

mode social de travail	<ul style="list-style-type: none"> • travailler en équipe pour répartir le travail, • s'entraider • prendre correctement les notes à partir de l'écran 	<p>Les binômes s'avèrent efficaces, même s'il faut parfois les recomposer pour obtenir du travail sérieux.</p> <p>L'entraide vient des plus forts en langue ou en informatique.</p> <p>Les élèves faibles en langue ou peu motivés ont des difficultés à prendre des notes.</p>
aspects linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> • retenir des termes spécifiques • préparer et réaliser un exposé • réviser et progresser en langues 	<p>La plupart des élèves réussissent à noter tous les renseignements demandés et les termes à retenir</p> <p>La préparation de l'exposé s'est faite en grand partie en classe, faute de travail personnel. Les rôles ont été partagés au mieux des capacités individuelles.</p>



ressources de l'Internet	<ul style="list-style-type: none"> • autres emplois scolaires de l'Internet • révisions grammaticales • lire des textes didactisés • réviser les connaissances géographiques et historiques 	<p>Le professeur a dû guider les élèves.</p> <p>Les textes didactisés convenaient aux élèves de bon niveau.</p> <p>Quelques élèves informent la classe de l'existence d'autre sites de révision linguistique.</p>
---------------------------------	---	---

Tableau 4 : bilan de l'expérience et résumé des acquis par domaine

L'évaluation formative, à mi-parcours, a donné de bons résultats chez tous les élèves sans exception. Les informations essentielles étaient retenues, comme le vocabulaire nouveau. Interrogée sur l'intérêt de ce type de travail, la presque totalité des élèves l'a trouvé utile et efficace dans l'apprentissage de la langue et de la culture. L'évaluation sommative, une semaine après la fin de l'expérience a interféré avec les derniers contrôles en mathématiques qui avaient la priorité. Pour aider les élèves, elle a été précédée d'un moment de révision par deux pendant lequel chacun à tour de rôle posait une question à son partenaire. La P2 a donné d'excellents résultats, en particulier chez les élèves qui se situent habituellement vers la moyenne de la classe.

On retiendra la nécessité d'effectuer des révisions communes en plus des bilans, dans la mesure où un grand nombre d'élèves n'ouvre jamais le cahier d'allemand en dehors des cours. Cependant, on ne pourra jamais évaluer à sa juste mesure l'attitude positive de tous les élèves, même de ceux qui rencontraient des difficultés de navigation ou de compréhension, ou lorsqu'ils remarquaient que certains avançaient beaucoup plus vite qu'eux dans les recherches. Dans certaines classes, la concurrence prévaut encore sur l'entraide, et ces travaux en binôme et en équipe auront contribué à faire évoluer un peu les comportements.

On trouvera dans [le tableau 4](#) une appréciation d'ensemble des séances qui s'appuie sur l'observation et sur les écrits fournis par les élèves, mettant en parallèle les domaines et les objectifs par aptitudes.



Le dispositif ayant été longuement étudié avant la mise en route, en fonction du profil et du niveau des classes concernées (bien connues avant même le début de l'activité), l'observation des élèves et les compte-rendus écrits ont largement correspondu aux attentes. Il a également été possible à l'enseignant d'ajuster le dispositif pendant les séances et les mises en commun, en tenant compte des comportements et des avis des élèves. Cependant des difficultés sont apparues, constituant des obstacles que certains élèves ont appris à franchir.

3.2. Des apprentissages nouveaux

Les élèves et leur enseignant ont remarqué que le nouveau média avait des exigences particulières qui demandaient de la rigueur, des capacités de lecture globale, la connaissance de techniques de contournement et la prise en compte des aspects socio-affectifs. Nous développons ci-dessous chacun de ces thèmes. La rigueur est exigée, car la recherche de sites demande une parfaite exactitude dans la copie de l'URL. Pour certains, ce fut un premier obstacle à franchir.

Les élèves doivent développer des capacités de lecture globale et d'écrémage. Les "scolaires" qui veulent comprendre chaque mot d'un document ont perdu beaucoup de temps et n'ont pu aller au bout du questionnaire, alors que ceux qui ont su repérer l'information pertinente, pour la lire attentivement et noter ce qui les intéressait, ont même eu le temps de visiter d'autres sites lycéens pour effectuer des comparaisons.

Il faut savoir avoir recours à des techniques de contournement. Quand les sites sont en travaux, ou indisponibles, il faut recourir à des moteurs de recherche. Pour cela il est nécessaire de trouver des synonymes pour les mots-clé, ce qui demande un effort d'inférence, d'imagination et de recherche lexicale ou civilisationnelle. Ainsi, les dénominations changeantes d'une région à l'autre (le lycée pouvant s'appeler "Gymnasium", mais aussi "Gesamtschule", "Aufbaugymnasium", "Technisches Gymnasium", voire "Oberschule" ou tout simplement "Schule"), les matières scolaires inconnues des élèves, les organismes de gestion des lycées, les fameux "SMV" (*Schüler mit Verantwortung*, élèves assumant des responsabilités) ou les "Arbeitsgemeinschaften" (groupes de travail) qu'il fallait distinguer des "Projektarbeiten" (travaux sur projet) ont suscité perplexité, interrogations et débats auprès des élèves qui pensaient tout savoir des lycées allemands après un travail approfondi avec le manuel scolaire. D'autres techniques de contournement ont été utilisées, comme l'utilisation des illustrations que l'on va chercher sur d'autres sites.

La prise en compte des aspects socio-affectifs est importante. Les élèves ont eu des satisfactions, comme le plaisir de s'entraider, la découverte des centres d'intérêt musicaux des jeunes Allemands quand ils ont constaté en lisant les présentations publiées par leurs homologues que ceux-ci se passionnaient pour les mêmes groupes de musiciens qu'eux-mêmes. Il y a eu aussi la fierté de constater que le professeur n'était pas en mesure de leur expliquer tout ce qui existe dans les lycées allemands et qu'il ne connaissait pas la musique populaire contemporaine que commentaient les lycéens allemands. Mais les satisfactions venaient aussi de remarquer qu'ils parvenaient à comprendre des textes destinés aux Allemands, de percer leurs secrets, de trouver les réponses aux questionnaires comme dans une chasse au trésor.



La recherche documentaire sur Internet, telle qu'elle a été réalisée, a donc permis de mettre les élèves au travail à une période difficile de l'année, de les intéresser à un nouveau mode d'apprentissage et de développer chez eux des capacités que ne favorisent guère les autres formes d'enseignement.

3.3. Nouveautés didactiques liées à l'emploi de l'Internet

Pour l'enseignant, toute proposition de dispositif didactique doit répondre aux critères de faisabilité dans les classes où il sera mis en œuvre et de réalisme quant à la durée du travail de préparation ou de correction demandé. C'est pourquoi nous allons revenir brièvement sur quelques particularités de notre expérience : les fiches de travail, les recherches par mots-clé, le partage des tâches dans les équipes, les mises en commun des travaux des équipes et le nouveau rôle de l'enseignant dans le conseil individualisé.

Les fiches de travail

La recherche documentaire sur Internet devient vite une perte de temps si elle n'est pas guidée par des fiches de travail (voir [Arnold](#) (1998)). Celles-ci constituent la charpente du cours. Elles permettent aux élèves qui les ont sous les yeux de les parcourir à tout moment pour savoir où ils vont. Leur réalisation étant une grande mangeuse de temps, il est primordial que les enseignants d'allemand du monde entier continuent d'échanger les fiches de travail qu'ils ont constituées. Certains servent de relais, tels que [Lixl-Purcell](#) (2001), déjà mentionné, ou l'[ADEAF](#) (nd) (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), pour ne citer que les plus anciens, qui centralisent et classent les propositions

de tous. Chaque enseignant les adapte ensuite à son type de public, ou n'en reprend qu'un petit extrait. Nous avons donc modifié les fiches que nous avons trouvées afin d'y introduire un questionnement critique, de sorte que les élèves de lycée présentent des arguments qui ne tiennent pas seulement aux goûts, mais qui tendent à objectiver le débat. Ainsi, les faits ne sont pas pris pour eux-mêmes, comme on peut le faire dans l'enseignement aux adultes, mais ils sont contextualisés et problématisés. La dimension éducative de l'enseignement au lycée est prise en compte de cette manière. Ces fiches ont donc constitué une base (d'où gain de temps) qui a été adaptée au public concerné (fournissant ainsi une garantie de faisabilité).

L'autonomie et le conseil individualisé

Les fiches de travail guident les recherches, indiquent des sites, mais les pages à consulter sont complexes, fort longues ou ne sont pas toujours disponibles, ce qui rend la recherche plus passionnante pour des élèves déterminés, et la concurrence entre les binômes plus ardue, car il faut trouver des stratégies de recherche de l'information. Dans cette forme de travail, le professeur est disponible pour aider les groupes en difficulté, en leur demandant ce qu'ils recherchent sur le site ouvert, puis en montrant comment choisir parmi les propositions ou comment recourir aux moteurs de recherche par mots-clé (par exemple, pour la Wartburg, le nom "Luther" était préférable au mot "hôtel"). Dans notre expérience, dès la troisième séance, les élèves ont fait preuve d'une grande autonomie dans les recherches telle qu'elles sont programmées dans les fiches de travail, ce qui a libéré le professeur pour des interventions ponctuelles, plus liées au contenu et à l'apprentissage linguistique.



Le problème des mots-clé du champ

Ces difficultés ont fait comprendre aux élèves la nécessité de bien délimiter le champ des recherches en imaginant les termes qui sont associés implicitement au mot-clé (*Wartburg, Husum*). Alors qu'il est fort difficile de suivre tous les écrans si les seize binômes effectuent des travaux différents, en demandant à plusieurs binômes d'utiliser la même fiche de travail, le professeur peut garder le contrôle de ce qui se passe à l'écran, identifier les nouvelles pages et intervenir rapidement s'ils butinent dans les prairies où les fleurs sont plus belles.

Le partage des tâches dans les équipes

Le travail en binôme et en équipe (enseignement mutuel, entraide) avait pour fonction la stimulation réciproque et le partage des tâches durant les activités de recherche, mais aussi lors des mises en commun à l'intérieur des équipes. Celles-ci comportent en effet un conseiller technique (en général l'élève le plus avancé en allemand), un secrétaire pour la formulation écrite et un porte-parole qui s'adressera à toute la classe pendant qu'un quatrième élève sera chargé d'écrire au tableau. Les rôles sont tournants si bien que chacun est amené à s'exprimer oralement. Il est intéressant d'observer que parmi les rôles, celui du conseiller technique provient du seul fait que nous sommes sur Internet. Ce rôle supplémentaire s'ajoute aux trois autres en multipliant les occasions d'interagir.

Les mises en commun

Les mises en commun devant toute la classe constituent des moments de vérité durant lesquels chaque équipe doit présenter ce qu'elle a trouvé dans ses recherches. Alors que dans le travail sur les textes, les autres élèves peuvent éventuellement donner les éléments de réponse que doit fournir celui qui intervient, ici chaque équipe travaille sur un aspect différent, mais elle a besoin de ce qu'ont trouvé les autres pour se faire une idée du produit final. C'est sur cela que portera le contrôle de connaissances qui aura lieu un peu plus tard. L'enjeu est de taille, le besoin de comprendre est réel. C'est le grand moment de communication orale authentique en langue étrangère.

En conclusion, il semble qu'on puisse dire que de nombreux élèves ont profité de ce type de travail pour améliorer la synergie des équipes tout en progressant en langue étrangère. Un test rapide, effectué huit mois plus tard, avec une partie des anciens élèves de Première (LV1), a révélé que la plupart des termes repérés et notés pendant ces deux semaines en mai étaient restés présents à l'esprit de beaucoup d'entre eux. L'attitude réticente de quelques-uns des bons élèves n'a pas évolué, alors que les plus faibles de la classe exprimaient le vœu d'effectuer un nouveau "stage" de cette teneur. Par contre, une tentative avec

une nouvelle classe de seconde, mal jaugée, a dû être interrompue. Habitué à l'Internet, les élèves passaient de site en site sans chercher à répondre au questionnaire. Il semble que la préparation psychologique n'ait pas été suffisante.

Nous allons maintenant reprendre certains aspects de l'expérience pour la repenser en fonction non seulement des objectifs de formation exprimés supra en termes de compétences à acquérir (compétence de communication et compétence méthodologique, par exemple), mais aussi en fonction des principes qui sous-tendent le dispositif d'apprentissage adopté. En ceci nous plaçons dans la Section 4, ci-dessous, à un niveau d'analyse plus abstrait que précédemment, dans le but de préparer la réflexion sur la modélisation que nous proposerons à la Section 5. Notre analyse commencera par un examen de la validité des principaux choix didactiques en vérifiant s'ils sont variés, différenciés, pertinents et cohérents. Ensuite, nous prendrons en considération plusieurs autres études sur les différentes manières d'utiliser l'Internet, pour nous arrêter aux expériences semblables à la nôtre et tirer quelques conclusions provisoires sur la place que peut prendre l'Internet dans l'enseignement scolaire en lycée.



4. Validation de l'expérience

Puren (2000) a constaté que tout dispositif d'apprentissage était soumis à des principes qu'il convient de respecter. La vérification de la validité de l'expérience nous demandera donc d'en mesurer :

- la variation, c'est-à-dire demander si les méthodes d'enseignement sont adaptées aux méthodes d'apprentissage des élèves, comme le souhaite de Péretti (1985) pour qui l'enseignant doit disposer d'une variété de solutions égale à la variété des besoins et des problèmes ;
- la différenciation, qui demande des supports différents pour la même tâche ou le même support pour des tâches différentes, dans la recherche de l'efficacité de l'enseignement pour TOUS les élèves ;
- la pertinence, autrement dit l'adéquation entre le moyen choisi et la compétence à développer ;
- la cohérence (par exemple entre les éléments de méthodes utilisés et leur distribution dans le temps).

4.1. Les impératifs de la différenciation

Tous les élèves n'étaient pas capables de naviguer sur Internet quand l'expérience a commencé. L'apprentissage mutuel a permis de combler les lacunes les plus importantes. La différenciation pédagogique est ici aussi une nécessité, car il faut s'assurer que les plus faibles en "navigation" puissent participer pleinement aux activités de la classe.

L'engouement que provoque chez certains toute innovation technologique implique des attentes démesurées quant aux apports potentiels de ce nouveau support. Il est tentant d'y trouver "la" solution aux problèmes de motivation, d'efficacité, d'authenticité de la communication et d'individualisation du travail, alors que le nouveau support de cours ne concerne que certains aspects de l'enseignement, et qu'il faut continuer à en gérer la totalité.

D'autre part, il est tentant aussi d'avancer au rythme des plus rapides, en oubliant que souvent ceux-ci disposent chez eux d'un ordinateur et d'un accès privé à l'Internet. Pour d'autres, qui ne maîtrisent pas encore très bien le langage scolaire, ce nouveau langage constitue parfois un handicap supplémentaire dans la scolarité. Il est donc indispensable de rechercher le moyen d'être efficace pour tous les élèves sans exception.



4.2. Le principe de variation et le développement des compétences méthodologiques

Mais il serait tout aussi grave, devant ces risques, de renoncer à l'utilisation de l'Internet, ou bien de trop

simplifier les tâches, car certains n'auront que le cadre scolaire pour apprendre avec ce média et trouver l'aide adéquate. Il s'agit en effet de développer les nouvelles compétences méthodologiques des élèves, comme le réclament les autorités. Le lecteur non familier des Instructions Officielles de l'Éducation Nationale française notera que les compétences auxquelles il faut désormais entraîner les élèves ne sont plus seulement linguistiques et culturelles mais aussi méthodologiques. On le constate par exemple avec les Programmes de la classe de sixième pour les Langues Vivantes en 1995 (voir Puren, 2000).

C'est donc avec un enseignant et des coéquipiers que les apprenants pourront s'approprier ce nouvel outil auquel on peut aujourd'hui encore reprocher sa complexité. Nous sommes de ceux qui pensent que dans ce domaine comme dans les autres, les "bons" élèves s'en sortent tout seuls, ils peuvent se passer de l'enseignant, ils sont "autodidactes". À ces bons élèves, on peut adjoindre ceux que le travail en classe plénière n'intéresse plus et qui se tournent donc spontanément vers cette nouvelle forme d'activité, plus individualisée.

Pour la grande majorité cependant, une initiation, un encapsulement didactique s'avèrent nécessaires. Leur autonomie est à ce prix. Comme en ce qui concerne l'apprentissage avec la télévision en langue étrangère, il y a ceux qui regardent la télévision et ceux qui ont appris à utiliser la télévision pour apprendre une langue étrangère, activité qui demande de développer des techniques matérielles et cognitives. L'hyperlecture demande de plus le développement de capacités nouvelles. [Maulini](#) (2000) utilise le terme de "lecture-crédation". De nombreux autres auteurs ont traité le sujet de l'hyperlecture, voir par exemple pour l'allemand [Block](#) (1998). Alava (1999) a balisé les étapes de formation à l'utilisation de l'Internet dans le contexte plus général de l'apprentissage des techniques de documentation. La recherche de l'information pertinente est un chemin parsemé d'obstacles. Les embûches sont nombreuses et les erreurs commises dans l'enseignement des langues avec l'audiovisuel, tel que le rejet de tout écrit, comme certains d'entre nous l'avons connu au début des années soixante-dix, nous mettent en garde contre toute systématisation et toute exclusivité. Non seulement, l'Internet ne constitue qu'un support de plus dans la panoplie didactique, mais les dispositifs d'enseignement/apprentissage sont eux-mêmes soumis à de nombreuses contraintes.

4.3. Cohérence des aspects communicationnels et pertinence du dispositif

Dans ce dispositif, les élèves ne sont pas contraints à un simulacre de communication autour d'un texte littéraire en langue étrangère. Le but des activités est de comprendre des documents écrits en tous genres, destinés à des germanophones, et de se préparer à entrer en contact avec de jeunes Allemands (ce qui a réellement lieu quand la recherche documentaire passe par l'échange de courriels). Et quand les élèves transmettent aux autres les informations obtenues dans les groupes, c'est en reprenant ces paroles d'Allemands pour en faire part à toute la classe. Dans notre expérience toutefois, la motivation pour écouter les autres lors de la mise en commun n'étant pas alimentée par des besoins urgents comme ceux de la préparation d'un voyage scolaire réel, seuls les élèves (largement majoritaires) désireux d'en rendre compte à la classe ou de bien réussir l'interrogation suivante se sont réellement appliqués à comprendre les informations sur de possibles vacances à Husum. C'est dans ce cadre pour l'essentiel qu'ont eu lieu de brefs débats contradictoires, au sujet d'interprétations divergentes des documents sélectionnés.



4.4. Cohérence du dispositif d'apprentissage des langues

Comme nous le montrions dans [le Tableau 1 \(Domaine 1\)](#), l'objectif primordial de l'expérience était la compréhension des documents authentiques et la pertinence de leur sélection. Ceci posé, le dispositif didactique restait cohérent dans la mesure où les élèves disposaient de l'aide nécessaire de la part de leur coéquipier de binôme, de dictionnaires et du professeur qui circulait dans les groupes. La communication dans le groupe classe, tout comme dans les binômes et les équipes, visait la compréhension et la répétition des termes à mémoriser, et ne devait donc pas se soumettre aux règles du "bain linguistique" qui auraient banni l'emploi de la langue maternelle.

En second lieu nous avons aussi, comme il est dit dans le [Tableau 1 \(Domaine 4\)](#), un objectif de découverte. En ce sens le dispositif était cohérent parce qu'il visait la prise de conscience de phénomènes culturels et civilisationnels concernant "la ville grise du bord de mer" (*Die graue Stadt am Meer*) qu'a décrite le poète Theodor Storm, ainsi que de la diversité des systèmes scolaires des États de la Fédération allemande. Par contre le dispositif pouvait manquer de cohérence dans la mesure où certains

apprentissages ne sont pas évaluables actuellement (capacité d'utiliser l'ordinateur, de travailler en équipe, de rechercher rapidement une information pertinente) et qu'ainsi le professeur ne pouvait pas évaluer les apprentissages à leur juste mesure. En fait il était souvent possible pour les élèves de contourner les obstacles linguistiques au lieu de les franchir tant en compréhension qu'en expression. Il est significatif de ce point de vue que la plupart des termes retenus, dans le thème de l'école, étaient des mots d'origine latine, proches du français.

Troisièmement, il y avait cohérence du dispositif en ce qui concernait la gestion de l'heure de cours. Certains pensent – voir [le site des Groupes Français de l'Éducation Nouvelle](#) (GFEN, nd) par exemple - que c'est désormais le lot des enseignants de se contenter d'accompagner les apprentissages des élèves au lieu de les diriger. La notion de guidage est devenue plus souple, plus adaptée aux besoins de chacun, avec le risque de déviations, car il n'est pas possible de suivre dans le détail le travail des 32 élèves d'une classe, et que l'enseignant a six classes en charge.

C'est pour éviter ces déviations et les vagabondages sur l'Internet que certains enseignants préfèrent "aspérer" certains sites complets et supprimer l'accès libre à l'Internet pendant les cours. Nous ne l'avons pas fait, car l'immensité de la Toile nous a permis de trouver des sites de remplacement qui donnaient les renseignements absents des sites officiels. Les élèves les plus rapides ont pu terminer chaque heure en effectuant des exercices et des jeux, selon les indications de leur professeur, qui tenait compte de leur niveau linguistique. L'un des objectifs de l'expérience étant la découverte des possibilités de l'Internet dans l'apprentissage des langues (en vue d'un usage autonome, en fin de cours, pour les élèves les plus rapides) il était tout à fait cohérent de prendre le risque du vagabondage intempestif pour initier aux arcanes de la recherche documentaire et permettre la recherche d'exercices corrigés à partir de quelques sites.



Enfin, la cohérence venait du fait que les rythmes d'apprentissage sont divers, donc que la progression des recherches n'est pas linéaire ni simultanée. Les plus rapides pouvaient indiquer les chemins à suivre aux plus lents, les plus forts en langue, donner le sens de mots qui pouvaient bloquer les plus faibles. Pour sa part, le professeur pouvait laisser effectuer des recherches par moteurs de recherche, ou bien indiquer tout de suite aux internautes débutants l'URL du site recherché. La différenciation des objectifs d'apprentissage, des aides et des guidages permettait ainsi à tous les élèves de profiter au mieux de cette forme d'apprentissage.

Premières conclusions sur l'expérience

Pour conclure sur l'emploi de l'Internet dans le contexte d'une discipline scolaire de lycée et des contraintes du baccalauréat, nous dirons d'abord que la forme actuelle du baccalauréat de langues vivantes, limitée à la compréhension détaillée d'un texte littéraire dans laquelle l'interculturel joue un rôle plus que modeste, ne favorise pas le travail avec l'Internet, ni avec la vidéo en classe Terminale. La préparation de textes pour l'oral favorise par contre un approfondissement par des recherches thématiques sur Internet, comme certains le pratiquent déjà. De plus, les classes à horaires renforcés autorisent un travail d'approfondissement dépassant largement la préparation du baccalauréat.

La formation de lycée demande par contre la diversification des supports et des modes d'apprentissage, si bien que l'Internet vient compléter la panoplie des supports écrits et audiovisuels utilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues. Pour pouvoir juger des choses et des médias, les lycéens doivent avoir appris à manipuler ces outils et à en connaître les différents aspects, les apports, les limites et les dangers.

Cependant, cette formation du jugement ne peut s'effectuer en laissant l'adolescent seul devant sa console. Comme nous le rappelions dans la Section 1.1, selon les objectifs généraux de l'enseignement au lycée, les élèves doivent débattre avec leur professeur en langue étrangère et sur la langue et la culture afin d'échanger des arguments et de former leur jugement scientifique (recherche de la vérité), esthétique (recherche du beau) et moral (recherche du bien). C'est pourquoi nous excluons le modèle d'apprentissage en totale autonomie de la panoplie des modèles du lycée, même si l'objectif final de la formation est bien l'autonomie du jeune adulte. Il en va de même pour l'usage de l'Internet : pour que le jeune devienne autonome, il devra passer par des phases de guidage, d'apprentissage des gestes et des connaissances qui les sous-tendent et s'exercer peu à peu à l'utilisation en autonomie.

4.5. État des lieux des travaux sur le travail scolaire en langues avec l'Internet, et mise en relation avec notre étude

Remarques générales

Afin de mieux faire apparaître les caractéristiques de l'expérience décrite, nous allons en relier certains éléments à ce qu'en disent des enseignants et des chercheurs. Dans le domaine de l'enseignement scolaire de l'allemand, seuls quelques auteurs ont présenté sur l'Internet et commenté des expériences dans l'utilisation de cet outil en classe d'allemand. Nous allons examiner les dispositifs didactiques qui sont proposés et en rechercher les principes de cohérence. En France, deux sites y étaient consacrés, en 2000, celui de l'[ADEAF](#) (nd) et celui de [Arnold](#) (1998). Il y avait en outre quelques sites personnels de grande qualité dans lesquels on trouvait surtout des liens bien ciblés (c'est-à-dire ceux qui renvoient à la page qui convient pour le travail que fait faire le professeur au lieu de renvoyer, par exemple, à la page d'accueil) et des exercices divers de facture classique (basés par exemple sur les Annales du baccalauréat) ou plus ludiques.



Dans le monde germanophone, les réflexions didactiques les plus poussées ont été produites par [Donath](#) (1999), [Bubenheimer](#) (1999) et [Block](#) (1999). Mais l'on trouve aussi des contributions en allemand dans les sites d'universités nord-américaines, par exemple celles [du site de Lixl-Purcell](#) (2001) ou celles qui sont publiées dans [le journal dirigé par Prokopp et al.](#) (2001). La plupart des contributions concernent l'échange de courriers électroniques entre des individus et des classes, ainsi que des jeux de rôles.

Tous les auteurs signalent un renforcement de la motivation, ce qui est un élément déterminant dans l'apprentissage des langues étrangères pour le public captif des lycées et des collèges. La source de motivation est double : il y a d'une part le travail en équipe et d'autre part la communication "authentique" en langue étrangère, c'est-à-dire l'échange d'informations qui intéressent réellement les partenaires.

Deux cas retenus

Deux de ces documents en ligne méritent une analyse plus approfondie. Le premier est le long mémoire de [Block](#) (op. cit.), dans lequel elle analyse de manière fine les caractéristiques du "support Internet" dans la perspective des cours de langue pour les scolaires et les adultes. Ses recherches s'appuient sur des expériences personnelles (partiellement relatées dans Donath op. cit.), sur de nombreuses publications récentes et sur les réponses à un questionnaire très détaillé fournies par des praticiens dont cinq sur dix-sept appartenaient au milieu scolaire. Moyen de communication et de publication, l'Internet est aussi utilisé dans l'enseignement secondaire comme support d'enseignement et comme source d'information pour la réalisation de "projets". Block note que la recherche d'informations s'effectue soit par thème, soit par objectif civilisationnel, mais ne nous informe pas sur les dispositifs qui ont été mis en place pour obtenir ces résultats.

Cette enquête ne prend pas en compte ce qui s'est effectué après 1998. Depuis, des enseignants ont imaginé recourir à ce média rapide pour lancer des jeux planétaires entre des classes de tous continents. Il s'agit par exemple de parvenir à s'identifier mutuellement à partir d'indices choisis et distribués parcimonieusement par les groupes d'apprenants, voir par exemple le projet [Odysées](#) sur le site du Goethe Institut (nd). L'intérêt des participants est très grand, tant pour rédiger les indices que pour débattre de ceux qu'ils reçoivent et pour émettre des hypothèses à leur sujet. Ainsi trois des quatre compétences linguistiques sont sollicitées et donc développées. Cependant la compréhension orale joue aussi un rôle quand les discussions ont lieu dans la langue-cible. Dans ce type d'activité, le débat en classe joue un rôle primordial, vu la quantité restreinte de documents lus ou rédigés. Le contenu concerne peu la culture de la langue cible, puisqu'il faut découvrir le pays des autres participants, où qu'ils se trouvent. On peut donc en déduire qu'il y a une focalisation sur les besoins des apprenants tant pour la compréhension que pour l'expression. Nous retrouvons ainsi certaines des caractéristiques fondamentales du "modèle psychopédagogique" cher aux [GFEN](#) (nd). Dans le même type de dispositif, on trouve des "rallyes" et des "défis" à effectuer en un temps limité. La partie consacrée aux langues dans le site de [l'Académie de Versailles](#) (2000), lancé en novembre 2000 peut être pris en exemple. Les "Rallyes" et les "Défis" concernent la connaissance des pays germanophones et sont donc à considérer comme centrés sur la culture.



Le second document évoqué présente un dispositif d'enseignement et une ébauche de réflexion didactique, destinés aux enseignants d'allemand de collège et de lycée. Il figure sur [le site allemand de l'Académie de Toulouse, où Arnold](#) (1998) développe un argumentaire sur les raisons et les modalités de l'utilisation de l'Internet pour "l'entraînement à la compréhension de l'écrit". Si l'essentiel des activités proposées consiste à lire des documents apparaissant à l'écran, les activités ne se limitent pas au développement de la seule compétence de lecture. Dans la mesure où ce travail s'effectue en classe, il est évident, pensons-nous, que des éléments oraux interfèrent dans le cours : les élèves parlent entre eux et avec le professeur, parfois même les documents sont oraux, comme les chansons. D'autre part, il y a de plus en plus souvent des documents où l'on trouve de la langue parlée présentée par écrit. En fait Arnold a créé des dispositifs didactiques dont le support est l'Internet, mais qui impliquent des activités dépassant largement la seule compréhension de l'écrit.

La description des expériences de cours avec l'Internet que donnent ces documents est donc trop succincte pour que nous puissions y asseoir une réflexion sur les modèles didactiques sous-jacents. Les autres utilisations d'Internet (courrier électronique, jeux) font l'objet de compte-rendus plus détaillés et leurs dispositifs didactiques mériteront une étude plus approfondie.

Nous pourrions retenir de ce tour d'horizon la très grande prudence des enseignants du secondaire. S'ils utilisent de plus en plus la recherche documentaire pour la préparation de cours, ils n'organisent que rarement des séances d'apprentissage en langues avec ce support.

Les travaux de Arnold et de quelques autres, enseignants d'anglais ou d'espagnol que l'on peut trouver sur le site de [Donath](#) (1999), ont servi de point de départ aux séances que nous avons dirigées. Ils en constituent le substrat d'idées, de techniques didactiques, de méthodes et de procédures. Les fiches de travail qui avaient donné satisfaction dans d'autres expériences ont largement inspiré celles qui sont décrites ci-dessus. Le fait que d'autres enseignants aient pu constater la validité des dispositifs, en vérifiant leur apport dans la formation en langue étrangère, renforce l'analyse de notre expérience. Pour que d'autres encore puissent profiter de l'innovation pédagogique sans être liés par les aspects formels, il devient important de faire apparaître les modèles didactiques qui sous-tendent cette forme nouvelle d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. C'est ce à quoi nous allons nous employer dans la cinquième partie de cet exposé.

5. Propositions de modélisation des séquences didactiques décrites

Ci-dessus nous avons évoqué des analyses conformes aux modèles connus (par exemple de celui des "quatre compétences"). Nous allons maintenant passer à un autre type d'explication, basé sur les dominantes et les modèles. La dernière étape de notre réflexion va ainsi faire appel à un autre type de cohérence, pour comprendre les choix effectués par les praticiens dont nous avons observé les réalisations. Pour mémoire, nous avons constaté que cette forme d'apprentissage se focalisait autour d'un certain nombre d'activités : la recherche de documents qu'il faut lire pour découvrir des informations, le partage des tâches pour la prise de notes et la présentation des résultats, la recherche de l'aide appropriée, l'apprentissage de la langue pour assurer l'efficacité de la compréhension et de la communication, l'étude ponctuelle avec le professeur d'éléments lexicaux ou grammaticaux qui constituent des obstacles à franchir. L'intégration de ces activités dans un schéma didactique va se faire selon un modèle parfois inconscient. C'est ce que nous allons faire ressortir maintenant.



Dès lors que les activités effectuées avec le support Internet ne sont plus laissées à l'initiative de chacun, mais font partie du travail de classe, il est nécessaire de les intégrer dans un schéma didactique. Parfois elles sont similaires à des activités connues de certaines méthodologies (comprendre un document et rechercher une information, par exemple), parfois elles en sont les éléments-clés (exercices différenciés) : toute la difficulté consiste à les agencer de manière à ce qu'elles gardent leur spécificité et leur attrait, tout

en profitant des spécificités du support Internet et en favorisant un apprentissage efficace.

5.1. La notion de "dominante"

dominante culturelle ou civilisationnelle	Les activités sont focalisées sur l'identification et la compréhension des éléments culturels et civilisationnels.
dominante artistique	L'étude filmique domine et donne lieu à des activités en langue étrangère qui visent la découverte d'une œuvre du septième art. Ce modèle se retrouve en cycle terminal de lycée.
dominante cinématographique	Le document est étudié en langue étrangère pour ses aspects techniques et la découverte de leurs effets. Ce modèle est repris dans la formation pour adultes et dans les sections de lycée à option cinéma.
dominante linguistique	Le film ou le document vidéo sont étudiés pour leur apport linguistique, le film est considéré comme une analogie de la réalité et donne lieu à une étude globale, très proche de la méthodologie dite du "texte de base".
dominante psychopédagogique	Les travaux ne visent pas prioritairement la découverte du document, mais la mise en activité langagière des élèves - de manière différenciée le plus souvent. Ce modèle semble s'appuyer sur les principes des méthodes audiovisuelles, car le document filmique est retenu essentiellement pour la redondance des paroles et des images.

Tableau 5 : les dominantes



Dans un passé récent, l'emploi de la vidéo avait suscité de nouvelles procédures d'enseignement. Ce support n'étant pas exclusivement linguistique, il a fallu que les didacticiens explicitent les démarches innovantes qu'il induisait. Nous avons publié à cet effet des [Livrets Pédagogiques Vidéo](#) (Verreman, 1999b) (LP) chargés de guider les enseignants dans l'exploitation du film vidéo en cours de langue. Ces livrets révèlent, pour l'enseignement de l'allemand, de l'anglais et de l'espagnol, des "modèles didactiques" dans lesquels les activités de classe se focalisent autour d'une *dominante*, c'est-à-dire d'un concept unificateur qui assure une cohérence.

[Le tableau 5](#) donne un aperçu des dominantes apparues dans les LP vidéo qui proposent un travail sur les films allemands.

Une fois les dominantes dégagées, la question se pose de savoir si leurs cohérences impliquent certains principes d'action didactique, et si certaines méthodes et techniques, moyens et matériels et types d'activités sont ou non privilégiés. En fait, des croisements se produisent entre les éléments des méthodes pour aboutir à des cohérences d'un ordre supérieur, de portée plus générale : les modèles didactiques.

5.2. Les modèles didactiques

Demandons-nous d'abord pourquoi modéliser. L'enseignant qui met en place des activités de classe effectue des opérations de sélection, de combinaison et d'articulation de ces activités. Il s'efforce de les organiser de manière cohérente, afin qu'elles soient pleinement efficaces et que les élèves comprennent pourquoi ils effectuent ces travaux. Ainsi, il gère simultanément la progression de l'apprentissage, la méthodologie, le développement des diverses compétences langagières, mais aussi l'attention des élèves, leur entrain au travail, etc. Cependant certains niveaux de cohérence n'apparaissent que petit à petit, à travers la modélisation des pratiques :

Déchiffrer les pratiques d'apprentissage et les modéliser, à l'aide de l'ensemble des

concepts et des modèles aujourd'hui disponibles, afin de pouvoir en inventer de nouvelles (...) pour construire des théories explicatives anticipatrices (...) c'est sans doute l'essence de ce travail ... (Chappaz, 1993 : p 20)

Les modèles ainsi élaborés - qui s'appuient parfois sur de nouveaux concepts comme celui de "recherche documentaire en classe de langue" - rendent compte des phénomènes décrits et permettent de prévoir avec une probabilité de plus en plus forte l'influence des différentes variables. Par exemple pour être efficace, la didactique des langues étrangères doit prendre en compte tous les aspects de la relation de classe, c'est-à-dire les goûts et les capacités de l'enseignant, et les caractéristiques des élèves en situation d'apprentissage, c'est-à-dire leur style d'apprenant (holistique, sérialiste, etc.) le milieu qui les influence ou non en faveur de l'étude des langues, les habitudes prises les années précédentes, etc. Il faut au moins que l'enseignant soit conscient de tous ces facteurs et qu'il en tienne compte.



Dans la situation présente, il importe que les modèles élaborés expriment intelligiblement les projets complexes et changeants de la didactique des langues esquissés ci-dessus, de sorte que par simulation on puisse en anticiper les conséquences possibles sur l'apprentissage. C'est pourquoi, dans notre présentation des modèles didactiques de l'emploi de la vidéo en cours de langue, nous avons bien spécifié que ces modèles n'étaient pas des schémas de cours, mais qu'ils rendaient compte de choix fondamentaux. Pour en arriver aux cours, il faut recourir à un modèle d'un autre ordre, celui de la matrice didactique, qui s'inspire généralement de plusieurs modèles, prend en compte les finalités particulières de la classe concernée, pour générer ensuite des séquences didactiques, c'est-à-dire des ensembles de cours. Nous précisons toute cette thématique dans Verreman (1999b : pp 563-570).

Dès lors, on peut se demander si les modèles repérés dans les propositions d'étude de films en cours de langue sont également à l'œuvre lorsqu'on prend le support Internet. Certains indices semblent le confirmer. Il est ainsi difficile d'imaginer une activité de correspondance avec de jeunes Allemands par l'Internet, qui n'ait été préparée en classe, ou qui ne soit entrecoupée par l'étude de documents sur les conditions de vie ou de travail des correspondants. Cette étude, faite peut-être selon des modèles didactiques courants comme ceux dont ont traité Puren (1988) ou pour l'allemand Gilbert et Hullard (1993), aura permis l'apprentissage des termes spécifiques qui rendent possibles la compréhension, l'expression et la prise de conscience des différences ou des ressemblances culturelles.

Le modèle à dominante "psychopédagogique" qui correspond à la prise en compte de la diversité des élèves d'une même classe et à la nécessaire variété des approches pédagogiques, pourra être la référence de l'enseignant dans certains types de classes, alors qu'avec des classes homogènes et motivées, le modèle du "texte de base" (document dont l'étude sert de base à toutes les activités de classe, orales ou écrites) peut très bien convenir dans cette phase de préparation à l'écriture dans l'échange de messages. La phase de communication par l'Internet correspond alors à l'exploitation des acquis et à leur extension.

D'autres activités sur l'Internet s'apparentent aux modèles - non scolaires, ceux-ci - du travail en "semi-autonomie", avec le suivi d'un conseiller. Dans le domaine de l'apprentissage en autonomie, il est possible de recourir aux modèles établis par le [CRAPEL](#) (nd) de Nancy et que nous avons repris et adaptés à la situation particulière de l'IECS de Strasbourg. L'autodidaxie est un exercice fort exigeant, car la recherche d'activités de révision grammaticale suppose une forte prise de conscience chez l'apprenant de ses besoins d'apprentissage à laquelle il faut ajouter une forte détermination. La présentation de textes personnels, essais, récits, poèmes, se situant dans le prolongement de thèmes traités en cours, présentera vraisemblablement moins de difficultés, puisque l'Internet apporte une motivation nouvelle du fait de la possibilité de publication et d'échange de textes rédigés (rappelant la méthode Freinet). L'adoption de ces modèles didactiques dans l'enseignement secondaire ne pourra se faire cependant sans tenir compte du fait que les lycéens ne sont pas encore entraînés à l'autonomie et que leur jugement est encore à former - rôle imparti à toute discipline de lycée.



Comme on le constate, ces différentes activités de correspondance, de recherche documentaire, de

publication de textes personnels peuvent se retrouver dans plusieurs modèles didactiques qui peuvent aussi bien être culturels que civilisationnels ou linguistiques, voire même psychopédagogiques, c'est-à-dire centrés sur les besoins de l'apprenant. Alors que la correspondance électronique en langue étrangère s'intègre dans des schémas existants, car il s'agit de lecture ou d'écriture de documents, il semble que les activités de recherche documentaire dans le cadre d'un projet à réaliser, ou dans celui d'un apprentissage culturel, fassent l'objet d'une construction didactique nouvelle.

5.3. Les deux modèles didactiques observés

Reprenons les aspects les plus significatifs de l'expérience pour faire émerger les éléments essentiels de ces modèles.

Notre premier exemple concernait le travail avec l'Internet. Dans ce cadre, la recherche documentaire sur les sites touristiques et sur un lycée allemand se situait dans l'esprit d'un entraînement à l'emploi des TICE et s'inscrivait dans un objectif de formation culturelle et civilisationnelle. En cherchant des renseignements précis sur certains lieux historiques ou géographiques du monde germanophone, les élèves recouraient à la lecture de cartes géographiques et à la découverte d'informations complémentaires, afin de parvenir au site qui fournirait les indications attendues. Comme on l'a vu plus haut, il y eut des obstacles, comme celui du mot-clé "Wartburg" qui renvoyait à l'hôtel du lieu et à l'automobile. Il fallut donc faire appel à d'autres connaissances culturelles, apprises en cours ou présentes dans le manuel scolaire (par exemple la nécessité d'adjoindre à ce mot-clé le mot "Luther", qui se trouvait dans une autre question du fichier). Pour ceux qui ne s'en souvenaient pas, il fallait formuler la demande d'aide adéquate auprès des autres lycéens ou du professeur. Il semble donc que ce qui crée la cohérence de tous les points de ce travail soit l'étude de la culture et de la civilisation, non par enseignement frontal, mais dans un dispositif d'aide ponctuelle venant des élèves ou du professeur.

À travers notre deuxième exemple, nous avons vu qu'il en a été de même pour les recherches sur un lycée de la ville frontalière voisine (Kehl am Rhein, toute proche de Strasbourg) qui s'appuyaient sur le principe de la découverte de l'Autre et de la comparaison avec son propre milieu. La découverte de différences par rapport au lycée français, telles que l'existence d'un professeur-médiateur, la "Projektwoche" (semaine consacrée à des travaux pratiques sans lien direct avec les cours), les heures de vie de classe que l'on vient d'introduire dans les lycées français, mais surtout l'importance donnée aux matières non scientifiques, a fait prendre conscience des différences dans la conception des études et de la formation générale dans leur lycée et de la relativité des choix de formation que les élèves croyaient fondamentaux. Le bref débat de classe a montré que les élèves de Première avaient bien saisi la problématique de l'Altérité et parvenaient à l'exprimer correctement en langue étrangère. Nous constatons que ce travail se situe pleinement dans la constellation du modèle "culturel et civilisationnel".

Enfin, considérons le travail des trois dernières séances, qui consistait à organiser un séjour d'été, en Allemagne, au bord de la Mer du Nord. Il s'agissait d'une tâche complexe, du même type que celles qui font l'objet des travaux interdisciplinaires des Travaux Personnels Encadrés[2]. La qualité du produit final est essentielle. Et celle-ci ne peut se mesurer aux seuls critères d'une ou de deux disciplines traditionnelles. Elle est multiréférentielle, car les aspects pratiques comme la présentation, la correction linguistique et orthographique, la problématisation, le dynamisme, la clarté ou la justesse des illustrations du document final, sont des références qui sont prises en compte au même degré que la difficulté des recherches.



Lors des séances de recherche documentaire sur Internet et de mise en commun dans les équipes et en classe, les élèves s'efforçaient de construire un objet en commun. Ceci commençait par la répartition des rôles et se terminait par la présentation à toute la classe de l'objet "séjour de vacances". Le point de vue linguistique restait secondaire par rapport à la qualité du produit fini, c'est-à-dire que tous les aspects du séjour estival avaient été traités pour eux-mêmes de manière réaliste et satisfaisante et non en fonction des possibilités linguistiques des élèves. La réalisation d'un projet est un apprentissage, elle est en soi éducative, en dehors des aspects de formation intellectuelle qu'elle suppose. En effet, *"ce qui est éducatif, c'est la réalisation elle-même, l'investissement complet qu'elle suppose, à la fois intellectuel, émotif, pratique"* (Martinand, 1997). Trop entraînés à la gratuité des travaux scolaires en langue, où l'approximation est souvent la règle (tolérance des fautes, des ratures), habitués à être guidés dans leurs travaux de manière précise, les jeunes de 16-17 ans des lycées d'enseignement général connaissent de

grandes difficultés à mener à bien un projet complexe.

Dès lors, la question qui se pose est de savoir s'il n'est pas absolument indispensable d'imaginer des dispositifs didactiques qui pourraient orienter le fonctionnement des équipes d'élèves, afin qu'elles en tirent un avantage qui soit à la fois linguistique et formatif. Ainsi, dans l'expérience, le souci de la progression linguistique restait présent dans les tâches précises qui étaient imposées, mais la majeure partie du travail réel sur la langue effectué par les lycéens n'apparaissait que dans la globalité du produit fini, c'est-à-dire dans l'exposé au tableau. N'est-il pas préférable, en effet, de reporter le souci de la progression linguistique et de la réflexion sur la langue à d'autres moments forts de l'enseignement en lycée, c'est-à-dire à des modèles didactiques bien définis (cours de grammaire, de remédiation, d'entraînement systématique), étant admis que le professeur peut toujours intervenir ponctuellement dans un dispositif qui lui permet d'être pleinement disponible au suivi individualisé ? En l'absence de réponse suffisamment éclairée en ce domaine, la progression linguistique fera l'objet d'autres modèles linguistiques auxquels l'enseignant aura recours quand il le jugera nécessaire, sans interférer dans les activités de recherche documentaire.



Le champ est désormais libre pour la présentation des deux modèles didactiques sous-jacents à l'expérience. Nous appuyant sur les schémas élaborés pour les modèles didactiques rencontrés dans les [Livrets pédagogiques vidéo](#) (Verreman, 1999b) et dans Verreman (1999a), nous avons mis en parallèle, les principaux éléments structurants des deux modèles qui ont pris forme progressivement lors de l'utilisation de l'Internet en cours d'allemand : le modèle culturel ou civilisationnel, et le modèle de la tâche complexe ou "réalisation d'un projet". Notons que "la mise en autonomie progressive" de l'apprentissage avec l'Internet pourra également faire l'objet d'un autre modèle didactique que nous n'évoquerons pas ici (voir Alava, op.cit.). La description des moyens matériels que ces modèles supposent a été effectuée dans la présentation de l'expérience, nous ne les reprendrons pas explicitement. Dans le [tableau 6](#), on trouvera un comparatif des composantes essentielles de ces modèles. (Ce schéma s'appuie sur Verreman, 2000).

Modèle culturel	Modèle de la tâche
<p>Dominante</p> <p>Comme pour les modèles didactiques de l'enseignement avec la vidéo, il est possible de repérer des dominantes c'est-à-dire des choix de formation qui fédèrent et orientent les activités. On a ainsi remarqué que la connaissance des aspects culturels et de la vie pratique justifiaient les choix didactiques de certaines séquences avec l'Internet.</p>	<p>Dominante</p> <p>D'autres assemblages d'activités visent à la construction en commun d'un objet, tel que la réalisation d'un exposé à plusieurs. Cette dominante est tout à fait nouvelle dans l'enseignement des langues, alors qu'elle était fondamentale en technologie et qu'on la voyait poindre dans les TPE des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles et dans les premiers TPE en expérience dans certains lycées. La notion de tâche qui en est la base implique que celle-ci soit faite pour elle-même, dans toutes ses composantes, et non pour le seul entraînement des capacités linguistiques, la réalisation de la tâche faisant appel à de nombreuses compétences extra-linguistiques.</p>
<p>Activités</p> <p>Alors que le modèle culturel oriente le travail scolaire vers la découverte et la compréhension des faits culturels et civilisationnels, il arrive que les activités envisagées autour du support Internet intègrent plusieurs dominantes. Ainsi la préparation d'un voyage ou d'un échange scolaire,</p>	<p>Activités</p> <p>La réalisation d'une œuvre fait appel à des activités de conception, de planification, de régulation, d'harmonisation, d'implémentation du travail de groupe, de recherche de solutions alternatives, de synthèse.</p>

<p>la découverte d'un établissement, d'une ville, d'une région, ou d'un thème peuvent déboucher sur la réalisation d'une page Internet, de tout un site, d'une exposition, d'un échange scolaire ou d'un exposé au reste de la classe. L'échange de courrier électronique entre des individus ou des classes peut donner lieu à de nombreuses activités de préparation et de mise au point, à orientation culturelle.</p>	<p>Du point de vue linguistique, il y a un travail de lexicographie sur le thème étudié.</p> <p>La forme sociale privilégiée est le binôme ou l'équipe.</p>
---	---



<p>Objectifs formatifs</p> <p>Les objectifs formatifs sont de type culturel (connaissance de l'Autre) ou interculturel (mise en relation des deux cultures : ressemblances, divergences, particularités) et visent le développement des capacités d'interprétation et de jugement.</p>	<p>Objectifs formatifs</p> <p>Ils sont de type transdisciplinaire et de formation générale, du fait de la réalisation d'une tâche en commun (développement des capacités d'élaboration d'une œuvre commune, d'une prise en charge collective, aptitude à agir en équipe, à corriger mutuellement les erreurs linguistiques. etc.)</p>
<p>Principes</p> <p>Les principes qui président au fonctionnement de ces deux modèles divergent largement. Dans le modèle culturel, on est dans le domaine de la découverte de l'Altérité, c'est-à-dire de la prise de conscience de la culture de l'Autre par les moyens de la comparaison avec ce que l'on connaît de sa propre culture. La priorité est donnée aux activités sur les notions culturelles et civilisationnelles.</p>	<p>Principes</p> <p>Dans le modèle de la tâche, il s'agit de réaliser une œuvre qui sera présentée à un public qui dépasse l'équipe et parfois la classe (effet motivant). D'un point de vue didactique des langues, le principe privilégié est celui des méthodes actives selon lequel on apprend la langue en la manipulant, d'une part pour comprendre les énoncés, d'autre part en produisant des énoncés dans un contexte de communication réelle, directe ou différée. L'Internet offre de plus certaines possibilités de cheminement individualisé - et non balisé - de l'apprentissage, car ce n'est plus le professeur, mais l'élève et son équipe qui ont la maîtrise des textes et des aides en ligne.</p>

Tableau 6 : deux modèles didactiques pour l'emploi d'Internet en classe de langue au lycée



Conclusion

La modélisation du travail avec l'Internet en classe de lycée permet de comprendre la logique d'une séquence didactique. Cela n'exclut pas d'autres types de modélisation, comme celle des quatre compétences, ou celle des compétences de communication en langue étrangère. Celle qui est proposée ici éclaire le regard que l'on peut porter sur l'agencement des activités dans les dispositifs didactiques, tout en soulignant les finalités des actions entreprises.

Nous avons constaté que l'utilisation de l'Internet en classe de langue au lycée peut s'envisager dans un modèle didactique de "réalisation sur projet". La recherche de documents en vue de la constitution d'un dossier individuel ou collectif s'apparente au travail documentaire de traque de l'information pertinente ; elle suppose un énorme travail de lecture (Maulini, 2000) et un savoir-faire conséquent que l'école devrait

aider à acquérir par étapes. Tout comme pour la confection de dossiers, de sites Internet ou de TPE, les méthodes d'enseignement sont à mettre au point. Quelques enseignants s'y emploient. La facilité de l'échange d'informations, commencée sur certains sites ([ADEAF](#), nd ; [Cyberlangues](#), nd), devrait accélérer le processus d'élaboration de cours, et la diffusion des comptes-rendus d'expériences. La recherche sur les modèles didactiques en a besoin pour affiner la compréhension des innovations didactiques et pour soumettre à tous des modèles de plus en plus précis de l'enseignement-apprentissage des langues à l'aide du support Internet.

On peut donc attendre de l'outil Internet une plus grande efficacité dans l'enseignement-apprentissage des langues, grâce aux possibilités de différenciation, de la lecture en hypertexte (si l'élève est animé par le désir de trouver un renseignement qui l'intéresse), et grâce à la diversité des textes abordés. Les enseignants de collège et de lycée pourront alors tenter une mise en autonomie progressive de leurs élèves, tout en intégrant aux dispositifs de nombreuses séances de mise en commun. L'enseignement ne peut cependant totalement se désincarner : l'existence de groupes réels, avec des séances de débats argumentés, semble indispensable à toute formation d'adolescents dans le cadre d'une discipline de lycée. C'est pour cette raison que, même s'il faut envisager de nouveaux modèles didactiques de l'enseignement des langues, et s'il faut penser que les modèles anciens seront modifiés par l'apport de ce nouveau support, les modèles de l'Internet resteront un recours parmi d'autres, dans la panoplie d'outils dont dispose le professeur de langues pour s'adapter le mieux possible à la diversité des élèves qu'il retrouve en classe.

Références

Bibliographie

Alava, S. (1999). "Cyberapprendre ou les risques de l'autoformation". *Les Cahiers pédagogiques*, n° 370. Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique. Paris : CRAP.

Arnold, C. (1998). "Une séquence pédagogique avec le Web : Husum". In *Site d'allemand*. Académie de Toulouse : Toulouse. Publication en ligne, consultée en avril 2001 : www.ac-toulouse.fr/allemand/arbeitsblaetter/husum.htm

Arnold, C., Dumont J.M. & Laplace, A. (1998). "J'enseigne avec Internet". *Les langues vivantes (collège et lycée)*. Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bretagne.



Block, A. (1999) *Online-Projekte im Fremdsprachenunterricht - Magisterarbeit Anja Block - Universität Bielefeld*. Universität Bielefeld : Bielefeld. Publication en ligne, consultée en avril 2001 : www.uni-bielefeld.de/~ablock/texte/einleit.htm

Bubenheimer, F. (1999). "E-Mail-Projekte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht". In *Veröffentlichungen zu Deutsch als Fremdsprache*. Universität Bielefeld : Bielefeld. Publication en ligne, consultée en avril 2001 : www.uni-bielefeld.de/~felixbub/emaildaf.html

Chappaz, G. (1993). "Les représentations mentales". *Les Cahiers pédagogiques*, n° 312. Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique. Paris : CRAP. Version en ligne, consultée en avril 2001 : www.cahiers-pedagogiques.com/pages/Chappaz386HS.html

Gilbert, C. & Hullard, C. (1993). *Méthodologie de la préparation du cours d'allemand*. Paris : Ophrys.

Groupes Français de l'Éducation Nouvelle. (1999). *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Ouvrage collectif avec une préface de J.Y. Rochex. Documentation sur cet ouvrage consultée en avril 2001 : gfen.rhone.loire.free.fr/livres/reussir_langues.htm

Lixl-Purcell, A. (1998). "Internetgerechte Laborarbeit im DaF-Unterricht". In *German Studies Trails on the Web*. The University of North Carolina : Greensboro. Publication en ligne consultée en avril 2001 : www.uncg.edu/~lixlpurc/webshops/KlettWeb.html

Martinand, J.L. (1997). *Séminaire de didactique des disciplines techniques, 1996-1997*. Paris : École Normale Supérieure, Cachan.

Maulini, O. (2000). *L'école simulée ? La forme scolaire face aux environnements virtuels : conséquences pour la transposition dans le contrat didactique*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève : Genève. Publication en ligne consultée en avril 2001 : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/simul.html

de Péretti, A. (1985). "Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée". *Les Amis de Sèvres*, vol 1. CIEP Sèvres.

Prokopp, M. & Hufeisen, B. (dirs.) (2001). Site de la nouvelle revue *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Université d'Alberta : Edmonton. Consulté en avril 2001 : www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.

Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLÉ International.

Puren, C. (2000). "Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues". *Les Langues modernes*. Vol. 1. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Sachot, M. (1993). "La notion de discipline scolaire : éléments de constitution". In J.P. Clément, M. Herr & P. Boyer (dirs.) *L'Identité de l'éducation physique scolaire au XXème siècle. Entre l'école et le sport*. Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Verreman, A. (1999a). "Le film en classe d'allemand, ou la vidéo au service des langues". *Les Langues modernes*. Vol. 4. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Verreman, A. (1999b). *La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices d'une discipline. Étude des livrets pédagogiques accompagnant les vidéos en allemand*. Doctorat nouveau régime. 99/STR2/0035. Lille-Thèses (microfiches), ISSN 0294-1767. Extraits en ligne consultés en avril 2001 : www.chez.com/alainverreman/mod_didac_livrets_video.htm



Verreman, A. (2000). "Didactique de l'allemand : l'Internet suscite-t-il de nouveaux modèles didactiques ?" *Les Langues modernes*. Vol. 4. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Sites Internet

Académie de Versailles (2000). *Défi internet langues allemand-anglais*. Consulté en avril 2001 : www.ac-versailles.fr/pedagogi/allemand/default.htm

ADEAF (nd). Site de l'Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France. Consulté en avril 2001 : www.ac-nancy-metz.fr/enseign/allemand/adeaf.

CRAPEL (nd). Site du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Université Nancy 2 : Nancy. Consulté en avril 2001 : www.univ-nancy2.fr/RECHERCHE/Crapel.html

Cyberlangues (2001). Site du colloque *Cyberlangues 2001*. Consulté en avril 2001 : cyberlangues2001.online.fr

Donath R. (1999). *Der WWW-Server für Englischunterricht*. Consulté en avril 2001 : www.englisch.schule.de.

GFEN (nd). Site général des Groupes Français de l'Éducation Nouvelle. Consulté en avril 2001 : neptune.inrp.fr/mvtspeda/gfen.htm

Goethe Institut (nd). Site du projet *Odyssée*. Consulté en avril 2001 : www.goethe.de/oe/mos/odyssee/deintro.htm

Google (2001). Moteur de recherche *Google*. Consulté en avril 2001 : www.google.com

Lixl-Purcell A. (2001). *German Studies Trails on the Web*. The University of North Carolina : Greensboro. Consulté en avril 2001 : www.uncg.edu/~lixlpurc/german.html

Schulweb (nd). Site *SchulWeb: Ecoles et matériel de cours dans le web, à l'internet, au www*. Consulté en avril 2001 : www.schulweb.de

Yahoo (2001). Site allemand de *Yahoo*. Consulté en avril 2001 : de.yahoo.com

Annexes

1 Entraînement préparatoire	(travail libre au CDI avec un initié, de janvier à avril 2000)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">• arriver à piloter l'ordinateur et à naviguer sur l'Internet• apprendre à travailler en équipe• effectuer les premières recherches documentaires sur Internet



Page 34

Activités	<p>À partir d'un certain nombre d'URL fournies (au choix) :</p> <ul style="list-style-type: none">• trouver un lycée allemand ou un correspondant allemand et remplir une fiche d'information (la page d'accueil ayant été étudiée en classe en version bilingue)• effectuer les exercices sur un texte didactisé, imprimer les résultats et les présenter au professeur• chercher des renseignements sur une ville allemande et fournir un compte-rendu au professeur• en Première uniquement, après l'étude d'extraits du film "L'honneur perdu de Katharina Blum", recherches sur "les années de plomb" en Allemagne, résumé des événements sur une page et mise en commun en plénum avec autocorrection.
2 Le travail sur Internet	(3 séances de 50 mn et 3 séances de 25 mn, en mai 2000)
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">• s'entendre avec le partenaire du binôme pour le partage du travail• trouver rapidement les sites, sélectionner les bonnes pages (lecture sélective)• confronter les connaissances antérieures aux informations fournies par les sites visités• prendre des notes à partir de l'écran, de sorte qu'elles puissent être réutilisées lors du travail d'équipe• sélectionner, noter et retenir le vocabulaire essentiel• effectuer des exercices linguistiques• apprendre à demander ou donner de l'aide au partenaire ou aux autres équipes



Page 35

1. Séance de mise en route (50 mn) :

Activités	<p>Par deux, rechercher des informations touristiques précises (selon une fiche de travail) sur quatre lieux culturels germanophones, en utilisant le moteur de recherche Google (2001), puis noter les résultats par écrit et mettre en commun en plénum.</p> <p>2. <u>Deuxième séance (25 mn) :</u> Par deux, à partir d'une fiche de travail, rechercher des informations sur le lycée Einstein de Kehl am Rhein, noter avec précision ce qui distingue cet établissement d'un lycée français et mettre en commun en plénum.</p> <p>3. Pause</p> <p>4. <u>Trois séances sur le projet touristique (50 mn, 25 mn, 25 mn) :</u> Quatre équipes de plusieurs binômes tentent de trouver les réponses à des questionnaires différents. Il s'agit de préparer un séjour touristique dans la ville balnéaire de Husum, près de la Mer du Nord : voyage, logement, loisirs, tourisme régional.</p> <p>5. <u>Une séance de 50 mn :</u> La mise en commun par équipe s'effectue en classe. Chacune se répartit le travail entre un secrétaire (qui note les résultats sur papier) et un porte-parole qui dicte les réponses au troisième, qui est au tableau. La présentation au tableau a mis les quatre équipes en concurrence. Chaque équipe demande des précisions aux autres.</p> <p>6. <u>Une séance d'évaluation :</u> Une semaine après la mise en commun, permet de vérifier ce que chacun a retenu des faits étudiés. Une attention particulière est accordée à la réutilisation du vocabulaire nouveau.</p>
-----------	--

Tableau 3 : déroulement des activités



Notes

[*] Une version abrégée de cet article a été publiée dans le numéro des *Dossiers de l'Ingénierie Pédagogique*, "Des Outils pour les Langues", juin 2001. CNDP : Montrouge. Informations en ligne à <http://www.cndp.fr/dossiersie/>.



[1] Sachant qu'il n'y a pas consensus sur le sens à donner aux mots "didactique" et "pédagogique", nous avons pris le parti dans cet article de n'utiliser le terme 'pédagogique' que pour souligner les aspects relationnels des comportements des apprenants. Nous sommes par ailleurs opposés à l'utilisation du terme didactique comme référence à la matière enseignée, qui occulterait les caractéristiques des apprenants et les relations aux apprenants. Nous en concluons donc que le didactique recouvre forcément tous les aspects pédagogiques.

[2] Les Travaux Personnels Encadrés (TPE) ont été introduits dans le système d'enseignement français en septembre 2000. Ils concernent deux disciplines et sont co-dirigés par deux professeurs.

À propos de l'auteur

Alain VERREMAN a été instituteur à Paris, puis traducteur à Berlin. Il enseigne l'allemand en lycée français depuis 1977. Il intervient parallèlement en IUT et à l'École Supérieure de Commerce où il a mis en place l'Apprentissage des langues en Semi-Autonomie. Dans un DEA (1992) puis une thèse de doctorat (1999), il a travaillé sur les modèles didactiques implicites de l'emploi de la vidéo et des Technologies de l'Information et de la Communication.

Courriel : alain.verreman@ifrance.com

Toile : www.chez.com/alainverreman/index.htm

Adresse : Lycée Kléber, 25 Place de Bordeaux, 67000 Strasbourg , et [IECS](#) (École Supérieure de Commerce de Strasbourg), 61 av. de la Forêt Noire, 67000 Strasbourg, France.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, juin 2001*