

Les TIC dans les pratiques des enseignants du FLE pour la préparation du DELF

Information and communication technologies in teacher's practices in French as a foreign language for the preparation of DELF

Rana Kandeel

Département des langues modernes, Université du Yarmouk, Jordanie

Résumé

Dans la formation du français langue étrangère (FLE), l'évaluation faite par les enseignants est globalement une forme de contrôle des connaissances malgré la nécessité d'une évaluation basée sur la « compétence à communiquer langagièrement » comme c'est le cas dans l'évaluation du DELF (Diplôme d'Études de Langue Française). Notre article étudie la réalité de l'utilisation des ressources en ligne dans les pratiques pédagogiques de la préparation de l'épreuve. Le contexte concerne une formation FLE en Jordanie, à l'université du Yarmouk. Nous analysons dans cette étude exploratoire les discours des enseignants chargés de l'enseignement sur la contribution des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans cette préparation. Les principaux résultats montrent que ces ressources ne sont pas présentes dans les pratiques de la majorité des enseignants. Leur utilisation a des limites dues au manque de formation technique et didactique et à la défaillance du travail sur le développement des composantes pragmatique et sociolinguistique de la compétence à communiquer langagièrement. Cependant, les tâches communicatives ne sont pas les activités privilégiées des enseignants introduisant les ressources technologiques dans leurs cours.

Mots clés : TIC, pratiques pédagogiques, enseignants du FLE, compétence à communiquer langagièrement, DELF

Abstract

In teaching French as a foreign language, the evaluation carried out by teachers serves the purpose of knowledge control, despite the need to consider language communication skills evaluation, an example of this is the DELF (Diploma in French studies).

This article aims at studying the actual use of internet information technology resources in educational practices to prepare for the (DELF) exam. The context of the study is teaching French as a foreign language at Yarmouk University in Jordan. We analyze the speech of designated teachers about the use of information and communications technologies (ICT). The results show that internet information technologies resources are not present in the majority of teaching practices by the designated teachers.

This limited utilization of internet information technology can be attributed to the lack of technical and educational training, and to other limitations relevant to the lack of development of pragmatic and social components essential to the development of language communication skills. The communication tasks do not represent a priority among activities of those teachers who decided to use the technological resources in their lectures.

Keywords: ICT, educational practices, French as foreign language teachers, language communication skills, French language diploma

I. Introduction

Loin de soumettre les apprenants à de simples contrôles des connaissances linguistiques décontextualisées dans l'enseignement des langues étrangères, les enseignants dans les pays non francophones ont aujourd'hui plus de possibilités pour ne pas réduire l'évaluation dans une classe de langue à un test linguistique. Ils optent pour préparer leurs étudiants à une évaluation de la compétence à communiquer langagièrement. À l'issue de cette évaluation, ces derniers obtiennent un certificat reconnu au niveau international. L'amélioration des pratiques des enseignants dans la préparation du DELF est l'objet de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à l'utilisation des TIC dans les démarches pédagogiques de l'enseignement.

Les ressources technologiques peuvent servir de supports aux activités des enseignants pour la préparation à l'évaluation entendue selon le cadre européen commun de référence (CECRL) pour les langues au sens de l'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue (conseil de l'Europe, 2000, p. 135). L'usage que les enseignants font de l'outil informatique contribue à progresser leur action, à les familiariser à faire face aux nouvelles situations d'enseignement dans des contextes instrumentés. L'évolution des techniques de l'évaluation présente un double intérêt pour la didactique des langues étrangères : l'évaluation a pour objectif, d'une part, le développement des pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que l'innovation des supports préparant à l'évaluation et, d'autre part, l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Selon la classification des recherches sur les TIC et la formation faite par Alberio (2004), quatre grandes orientations sont identifiées dans ces recherches: le développement d'outils et la modélisation des conduites cognitives dans l'apprentissage avec des supports numériques, l'analyse des usages sociaux et l'analyse critique des conditions de production des savoirs. La présente étude s'inscrit dans le champ de la recherche sur les technologies et la formation du FLE. Elle s'intéresse en particulier aux analyses des usages sociaux dans les contextes d'utilisation et auprès des enseignants du FLE. Son objectif est l'étude des conditions de l'appropriation de l'innovation technique, plus précisément, l'analyse de ce que les enseignants font effectivement avec les objets dans des dispositifs techniques (Proulx, 2005).

Dans une première partie, nous introduisons le contexte de cet article, en abordant le DELF dans notre situation à travers une description des principes de l'évaluation qui guident les démarches des enseignants. Nous présentons ensuite le cadre théorique de notre étude portant sur la didactique de l'évaluation des langues étrangères dans une perspective actionnelle, surtout pour l'épreuve du DELF et les apports des TIC à la préparation de ce diplôme. Puis nous analyserons l'enquête du terrain, à travers une analyse qualitative du corpus recueilli des discours des enseignants sur l'utilisation des TIC dans leurs activités pédagogiques.

II. Contexte de l'étude

A. Aperçu sur l'évaluation de l'enseignement du FLE

L'enseignement de la langue française dans notre contexte de formation des langues étrangères suit une démarche de la méthodologie traditionnelle. Le département des langues modernes à l'université du Yarmouk se donne pour objectif de faire acquérir aux apprenants la composante linguistique de la compétence à communiquer langagièrement qui comprend les savoirs et les savoir-faire lexicaux, grammaticaux et phonétiques (Tagliante, 2005). La citation suivante décrit bien les modalités de l'évaluation en licence FLE dans notre contexte :

Le programme de l'enseignement du français langue étrangère n'est pas défini selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'évaluation des modules se fait en fonction du degré de l'appropriation du savoir théorique, c'est-à-dire le contrôle des connaissances linguistiques ou disciplinaires (didactique, linguistique, etc.). L'évaluation des savoir-faire n'est pas présente au niveau institutionnel ni au niveau des pratiques des enseignants » (Kandeel, 2014 : p. 94).

La démarche est plutôt comparable à une évaluation scolaire en français langue seconde qui sanctionne plus de savoirs disciplinaires et linguistiques que de savoir-faire (Chnane-Davin et Cuq, 2009). Elle se traduit par une notation portant sur le résultat d'apprentissage et non pas sur les méthodes de travail. La note finale consacrée à chaque module linguistique, didactique, littéraire ou autre est de cent pour cent. L'évaluation est à la fois formative et sommative, et elle est contestable parce qu'elle ne présente, selon Tagliante (2005), aucune valorisation des efforts accomplis.

Il faut avouer que le programme de formation n'a pas fait l'objet d'expertises extérieures pour viser l'évaluation de la qualité de la licence de français et ses performances en termes d'opérationnalité des connaissances acquises. Celles-ci représentent une formation générale en FLE sans se concentrer sur des parcours d'apprentissage spécifiques des étudiants. En réalité, les étudiants doivent être formés pour acquérir, entre autres, la compétence à communiquer langagièrement qui leur permet de travailler essentiellement dans trois secteurs en Jordanie où le français gagne graduellement du terrain : l'éducation, le tourisme et la traduction. Cela dit, une mise en place d'un autre type d'évaluation est plus qu'indispensable.

B. La place du DELF à l'université du Yarmouk

Le DELF n'est pas intégré au cursus des départements du français dans le contexte universitaire jordanien et ne fait pas une partie de leur évaluation sommative. Par contre, dans l'enseignement secondaire, ce diplôme a réalisé un succès dont témoigne le nombre de candidats du DELF scolaire qui augmente de 20 % entre 2010 et 2011¹. La même observation est présentée par Anquetil et Jamet (2010) dans leurs explications sur le statut des certifications européennes dans un autre contexte universitaire :

Si aucun doute ne subsiste sur leur reconnaissance dans le monde du travail où leur présence dans un CV est fortement recommandée, si elles se sont implantées – du moins en Italie – relativement facilement dans l'enseignement secondaire où certains enseignants forment leurs élèves à cet effet, leur introduction dans le monde universitaire est lent, et suscite un certain nombre d'interrogations (p. 61).

Ce diplôme a commencé à être plus reconnu auprès des étudiants jordaniens depuis quelques années. Nous pouvons raisonnablement prévoir que le DELF finira par se répandre dans le contexte jordanien parce qu'elle se trouve à la conjonction de plusieurs évolutions éducatives et professionnelles.

– Reconnaissance et valorisation du DELF dans les instructions officielles

La reconnaissance de cet examen a commencé à s'élargir dans les établissements de l'enseignement supérieur en Jordanie qui assurent des formations francophones au niveau du Master en sciences du langage et en traduction à partir de 2011. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique jordanien définit dans ses instructions officielles les épreuves de langue nécessaires aux filières des études supérieures, notamment linguistiques. Ainsi, les niveaux B2, puis C1 sont admis comme critères importants parmi les conditions d'accès au master. En même temps, cette rigueur s'applique aux critères de la validation des bourses offertes par les universités jordaniennes quand les étudiants veulent suivre leurs études supérieures en France ou dans d'autres pays où le français est utilisé comme langue d'enseignement. Nous constatons la croissance du nombre d'étudiants se présentant à l'examen du DELF, surtout pour faciliter l'obtention des bourses de la mobilité européenne telles que les bourses de Campus France dans le cadre des conventions signées entre des universités jordaniennes et françaises ou d'autres projets de l'Union européenne.

¹ Informations sur le site de l'ambassade de France en Jordanie, <http://www.ambafrance-jo.org/Reunion-de-preparation-DELF> (consulté le 15 mai 2014).

- La formation en FLE

Les apprenants s'orientent vers cet examen pour des raisons professionnelles et sociales. La première raison se résume dans la nécessité de faire certifier leurs compétences langagières pour faciliter l'accès au travail dans des institutions francophones aussi bien en Jordanie qu'à l'étranger. La présence française en Jordanie s'est considérablement développée dans le dernier siècle. Selon la Chambre de Commerce et d'Industrie Franco-Jordanienne (CAFRAJE), il s'agit principalement de l'implantation de grandes sociétés comme Total, Orange, Carrefour, etc.², ce qui requiert une certification attestant les compétences en langue française au moyen des critères européens.

Ce constat affirme que les contenus, les activités et les savoir-faire du DELF doivent être intégrés officiellement dans le programme du français et son système d'évaluation dans le département des langues modernes. L'intégration doit constituer une priorité dans la réforme des curriculums. Pour reprendre Anquetil et Jamet (2010) : « *Le poids identique accordé par le Cadre aux différentes compétences implique, selon nous, un remodelage nécessaire des épreuves universitaires si l'Université entend reconnaître le Cadre* » (p.67).

Cette intégration devrait réduire le décalage considérable entre les niveaux linguistiques des apprenants, leur compétence à communiquer langagièrement et les heures dispensées dans la formation, soit quarante-huit heures par module. Le nombre de crédits à valider en français dans une licence est réparti en fonction du parcours de la formation qui peut représenter une spécialité unique ou principale. La dernière permet à l'apprenant d'étudier deux langues en même temps, par exemple, le français et l'espagnol pour obtenir une licence de langues modernes et la spécialité unique se concentre sur le français. Des modules obligatoires, à raison de quatorze sont à valider pour les deux parcours. Mais, pour la spécialité unique, il faut valider onze modules facultatifs contre quatre pour la spécialité principale. L'étudiant choisit ces derniers selon son désir et ses objectifs.

Enfin, il ne faut pas oublier qu'en Jordanie, les milieux intellectuels et les catégories sociales favorisées se représentent positivement le DELF et y voient un objectif à atteindre. Ce tour d'horizon sur le terrain de l'étude soulève un certain nombre de questions dans la partie des résultats.

III. Didactique de l'évaluation du FLE

L'évaluation est mise en œuvre selon deux axes, en fonction des objectifs de l'enseignement ou de l'apprentissage. Pour Bourguignon (2005), l'évaluation signifie un changement du paradigme de la connaissance vers le paradigme de la compétence. Dans la première situation, cette orientation vise à contrôler les savoirs linguistiques, elle est appelée « contrôle » des connaissances centrées sur le code. L'outil de l'évaluation est un mode quantitatif tel que les notes. Le contrôle se fait selon la référence au programme d'enseignement.

Le paradigme de la compétence est, au contraire, orienté vers l'évaluation des compétences définies par l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir, en utilisant une méthode qualitative constituée des critères et indicateurs de « performance » au sens de la production langagière adéquate en situation authentique. L'évaluation s'inscrit donc dans le cadre d'un référentiel, elle est liée à la possibilité d'accomplir concrètement des actes basés sur des éléments pragmatiques. Elle favorise la régulation de l'apprentissage permettant la maîtrise des compétences opératoires. Nous nous intéressons dans cette étude aux pratiques de la préparation à l'évaluation des compétences, surtout, la compétence à communiquer langagièrement.

A. L'évaluation en langues étrangères dans une perspective actionnelle

Le CECRL qui apporte aux acteurs de la formation, enseignants et apprenants, des éléments clés dans l'enseignement/apprentissage et l'évaluation des langues se situe dans une perspective appelée actionnelle. Il s'agit de définir, d'expliquer et de hiérarchiser les objectifs à atteindre dans

² Site du CAFRAJE, <http://www.cafraj.com/fr/infos-jordanie/presence-francaise/>

l'enseignement de chacune des compétences langagières proposées dans les six niveaux de son échelle. Résultant de plusieurs approches, la perspective actionnelle propose d'ajouter l'action à l'activité de l'apprenant qui souhaite communiquer en langue étrangère, comme le constatent certains auteurs en précisant qu'elle ne récuse pas les apports des courants méthodologiques (les approches communicatives, par les tâches, par les compétences), mais elle les développe, les complète et les précise (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011).

Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000) précise ainsi les possibilités offertes par l'usage de ce cadre dans l'évaluation :

1. *Pour la spécification du contenu des tests et examens (ce qu'on évalue).*
2. *Pour la formulation des critères qui déterminent qu'un objectif d'apprentissage est atteint (comment on interprète la performance).*
3. *Pour la description des niveaux de compétence dans les tests et examens existants, ce qui permet la comparaison (comment on peut comparer de systèmes différents de qualification)* (p.136).

Dans ce sens, la préparation à l'évaluation, faisant partie de l'enseignement/apprentissage d'une langue, doit porter sur des activités langagières communicatives (réception, production, interaction et médiation) représentées par une activité privilégiée « la tâche » dans des situations diversifiées (Tagliante, 2005). Selon (Riba, 2009), la tâche appelle : « *Une mise en acte de la compétence et elle recèle en cela un grand potentiel didactique aussi bien pour l'apprentissage que pour l'évaluation* » (p.124).

L'objectif d'apprentissage peut être une compétence langagière générale dans des domaines précis (personnel, public, éducationnel, professionnel), ou au contraire, une constellation bien particulière d'activités, d'habiletés et de compétences (conseil de l'Europe, 2000). Les critères de l'évaluation sont établis selon les descripteurs d'activités communicatives. Ils sont adaptables pour ce qui est des tâches authentiques de la vie réelle dont « *[l'] intérêt réside dans le fait qu'elles peuvent aider à la fois l'enseignant et l'apprenant à se concentrer sur une approche actionnelle* » (Ibid., p.137).

La description des niveaux atteints dans les certifications est facilitée par des outils de référence sous forme de grilles conceptuelles appelées *échelles des niveaux communs de référence* produits pour définir les objectifs d'examens selon des grandes lignes établies ainsi que ceux des modules d'enseignement selon les niveaux des échelles. Bref, tout enseignement/apprentissage d'une langue est concerné par les tâches, la compétence langagière à communiquer, les activités langagières, les stratégies et les domaines. Les épreuves de langues telles que le DELF et le DALF tenant compte de ces éléments, sont conçues dans la perspective actionnelle du CECRL.

B. L'évaluation en DELF

Géré par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) à Sèvres, Le DELF est un diplôme officiel délivré par le ministère français de l'Éducation Nationale pour certifier les compétences en français des candidats étrangers. Il a été créé par un arrêté ministériel en 1985 et modifié en 1990 puis en 2000 (Cuq et Gruca, 2005), et il est basé sur les niveaux du CECRL. L'apprenant peut décider d'obtenir un diplôme du DELF correspondant à l'un de ces niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) sans passer obligatoirement par le niveau précédent. Chacun de ces niveaux évalue les quatre compétences : écouter, parler, lire et écrire. Les examens du DELF tiennent compte de l'âge et des objectifs des apprenants. Le DELF tout public s'adresse aux adultes. Le DELF Prim vise les enfants scolarisés au niveau de l'enseignement scolaire (7 à 12 ans). Les adolescents dans l'enseignement scolaire (12 à 17 ans) peuvent présenter le DELF junior ou scolaire. Enfin, le DELF Pro est fait pour les personnes ayant pour objectif une insertion ou une promotion professionnelle en France ou en milieu francophone. Cette épreuve apporte une grande contribution à l'évaluation. Rönneper (2008)

souligne que les diplômes d'évaluation des langues conduisent à une certaine harmonisation de l'évaluation en FLE dans les différents systèmes éducatifs :

En effet, ces diplômes sont, grâce à la description des compétences pour toutes les activités langagières, beaucoup plus lisibles qu'un relevé de notes et ce aussi bien pour les élèves eux-mêmes que pour les étrangers pour lesquels il est difficile d'interpréter les relevés de notes allemands, les systèmes d'évaluation étant différents d'un pays à l'autre (p.92).

Le même auteur ajoute que l'évaluation y est authentique, dynamique et interactionnelle dans la mesure où les apprenants sont invités à réaliser des tâches certifiant l'emploi de la langue française dans des situations variées de la vie quotidienne. Etre évalué par un locuteur natif de cette langue permet d'échanger avec lui et avoir l'opportunité de se mettre dans un milieu naturel de communication en langue étrangère. L'accent est mis sur ce type d'évaluation dont les apports sont décrits ci-après :

L'évaluation authentique devient une modalité d'évaluation pragmatique axée sur la performance visant à évaluer les habiletés langagières dans des situations conceptualisées tirées de la vie courante. Elle se concentre tant sur les processus que sur les produits de l'apprentissage, c'est-à-dire sur l'habileté de l'élève à mettre en œuvre les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réaliser les tâches intellectuellement significatives, simples et complexes, et sur son habileté à intégrer ce qu'il sait faire (Cuq, 2003, p. 92).

Bien que cette authenticité soit perçue dans le déroulement de l'épreuve du DELF, elle ne serait pas la même dans la pratique de la préparation des apprenants à cet examen, surtout dans les manuels, lorsque l'enseignant travaille sur les tâches dans la classe, car comme le souligne Tagliante (2005) : «*Il y a cependant une grande différence entre les tâches qu'un individu sera amené à effectuer au cours d'un voyage dans le pays dont il apprend la langue et celles que l'on pédagogise en classe afin d'en faire maîtriser la pratique et de pouvoir évaluer le degré de maîtrise*» (p. 37).

L'évolution des technologies éducatives qui appelle plus massivement les apprenants à collaborer et à communiquer favorise la redynamisation de la méthodologie communicative et la mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement, cette dernière est placée au centre de l'évaluation. Elle est définie par plusieurs composantes, parmi lesquelles la deuxième composante renvoie à la compétence sociolinguistique selon le CECRL :

Le cadre européen commun de référence définit la compétence à communiquer langagièrement. Cette compétence présente plusieurs composantes :

- *une **composante linguistique**, qui comprend les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe ;*
- *une **composante sociologique**, qui comprend les paramètres socioculturels, en relation avec les normes sociales ;*
- *une **composante pragmatique**, qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, à la réalisation de fonctions langagières et d'actes de parole, à la maîtrise du discours (Veltcheff et Hilton, 2003 : p. 24).*

Enfin, le travail sur le DELF apporte aux apprenants ainsi qu'aux enseignants une valeur ajoutée à l'enseignement/apprentissage du FLE, certainement élargie lors de l'utilisation de l'outil informatique. Plus spécifiquement, si certains enseignants améliorent la qualité de leur enseignement grâce aux formations continues suivies pour être examinateurs ou correcteurs de l'épreuve, il est certain que la mise en œuvre des activités instrumentées en renforce la qualité.

C. TIC et DELF

L'utilisation de l'outil informatique en langues étrangères va en parallèle avec les principes théoriques des méthodologies des langues étrangères. Puren (2004) explique que:

La période actuelle de rencontre entre la didactique des langues-cultures et les nouvelles technologies éducatives correspond à l'une de ces périodes chaotiques dont on sait bien que finiront par émerger de nouvelles cohérences, qui échappent cependant à nos actions et à nos prévisions présentes (p. 236).

Les TIC, tout particulièrement Internet, peuvent participer à réaliser les objectifs fondamentaux de deux périodes en didactique des langues : l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Nous essayons de classer les activités à réaliser dans la classe de langue ou en dehors de la classe selon ces courants, en fournissant des exemples des ressources pour le DELF sur la Toile.

1. Intérêt didactique de l'utilisation des TIC dans les pratiques de la préparation à l'épreuve du DELF

Selon l'approche communicative, les TIC constituent des ressources authentiques. Grâce à Internet, l'enseignant peut travailler sur des documents authentiques avec une variété significative des ressources représentant la multicanalité et l'interdisciplinarité. Par exemple, il télécharge des extraits vidéo d'émissions télévisées sur l'environnement pour travailler un point grammatical ou se concentrer sur la production orale ou écrite. L'enseignement devient, à partir de ces ressources, une formation axée sur l'actualité sans oublier les autres points forts : enrichissement d'une leçon de manuel avec un complément d'une situation de communication plus réelle, remédiation aux problèmes posés par le manuel (ex. inadéquation des sujets traités), contenus avec du français qui n'est pas seulement standard (le français familier, courant, etc.), motivation de l'apprenant, image authentique de la culture étrangère, etc. (Veda Aslim-Yetis, 2010).

En d'autres termes, cette période est marquée par la mise à disposition par l'enseignant des supports qui vont mener à la diversification des activités langagières de classe telles que la compréhension et la réception orale et écrite à travers les activités communicatives. En général, les trois types d'articulations entre enseignement et numérique sont axés sur la relation homme-machine, les ressources et la communication³. Dans le premier axe, le type d'usage de l'outil informatique est l'aide qu'il apporte à l'utilisateur : «*ce qui est attendu de l'instrument est de nous offrir en un seul appareil de quoi s'entraîner, capturer, mémoriser, ou restituer grâce à un traitement numérique de l'information*»⁴.

Pour les ressources, l'enseignant peut consulter de nombreuses sources d'information pour préparer ses cours, guider l'apprenant dans sa démarche de recherche de l'information et l'aider à publier ses travaux ou déposer des images sur les espaces de publication sur Internet. La communication synchrone peut être menée dans un esprit conversationnel comme la pratique du téléphone ou la communication, à titre d'exemple via skype quant à la communication asynchrone, elle est réalisée à travers la discussion sur les forums ou l'envoi des messages par le courrier électronique. Cette dernière permet d'élaborer les messages, les conserver, les relire et modifier. Elle est utilisée dans les projets éducatifs d'échange.

En didactique des langues, Internet est considéré comme une source d'information et un média de communication au service de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Mangenot, 1998). Si la première fonction est l'utilisation la plus courante, la communication est réservée à l'initiative des enseignants et des institutions adoptant l'utilisation des TIC comme outils d'échange dans des

³ Jacques Audran, 2014, p. 1-4. Document d'accompagnement de la vidéo "Articuler les dispositifs de formation avec les instruments numériques", cours du Mooc «enseigner et former avec le numérique», semaine 2 disponible sur : <https://www.france-universite-numerique-mooc.fr>

⁴ *Ibid.*, p. 2.

projets de mutualisation des savoirs ou dans les formations institutionnelles notamment dans les pays développés.

Dans les projets institutionnels, les outils de communications sur Internet ont permis la concrétisation de la pratique de l'expression orale à travers les échanges entre les apprenants en mode synchrone. Ils s'expriment librement, prennent les initiatives dans la communication et développent leurs compétences langagières et interculturelles (Dejean-Thircuir et Nissen, 2013).

L'émergence de la perspective actionnelle est située dans la période de la parution des réseaux sociaux au début des années 2004, date d'émergence du concept de web 2.0 (Zourou, 2012). L'apprenant est considéré selon cette approche comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans une situation donnée. Outre les tâches de nature communicative, il peut participer au développement d'un dictionnaire ouvert en ligne, ou bien c'est :

En participant aux réseaux (en jouant à un jeu en ligne, en modifiant un texte sur un wiki, en créant et partageant un diaporama, en initiant et en entretenant des relations sociales par exemple) l'apprenant participe à la vie des réseaux sociaux comme le fait n'importe lequel de leurs membres (Dejean-Thircuir et Nissen, 2013 : p. 35).

Ce type d'activités mobilise un ensemble de compétences communicatives, discursives et interactionnelles. Il appartient aux environnements informatiques ouverts qui permettent aussi aux enseignants de concevoir les tâches d'apprentissage appropriées à leurs apprenants à travers des scénarios pédagogiques (Kazeroni, 2004). Le changement de rôle de l'apprenant d'une langue étrangère, censé être capable de réaliser des actions réelles sur Internet ou dans la vie quotidienne, est accompagné par une évolution des pratiques de l'enseignant attestant de son rôle de participation dans les réseaux sociaux. La facilité de la manipulation de contenus et des outils, du fait que les compétences techniques et cognitives tendent à se réduire sur leur plateforme, constitue une de leurs caractéristiques principales (Proulx, Millette et Heaton, 2012). L'enseignant peut réutiliser les contenus et les données en général pour produire des contenus générés, susceptibles d'être travaillés par ses apprenants, surtout dans les dispositifs de formation appuyés par les réseaux sociaux :

La possibilité d'agréger, combiner, taguer, valoriser les contenus par des annotations et de donner une nouvelle signification à des sources brutes dans des formes d'expression totalement nouvelles constitue à la fois une possibilité technique et une fonction sociale qui donne aux usagers un espace d'engagement créatif beaucoup plus vaste (Zourou, 2012, section Participation, para. 17).

La valeur ajoutée à l'utilisation des documents authentiques en classe de langue est que ces derniers peuvent être modifiés selon les besoins des apprenants et les objectifs d'apprentissage. Ainsi, si l'enseignant est dans la contrainte d'exploiter une conversation authentique adaptée à son objectif, mais complexe par rapport au niveau des apprenants, il peut y sélectionner des extraits et recomposer une conversation simplifiée. Cette fonctionnalité des réseaux sociaux permet de dépasser des problèmes liés à l'utilisation de documents authentiques pour la constitution de corpus d'analyse.

Le contexte social et pas seulement pédagogique influe sur ce rôle, car un apprenant peut utiliser les réseaux sociaux dans le but de tisser des liens sociaux ou de partager des expériences avec les autres en langues étrangères. Le besoin de professionnaliser l'enseignant est devenu une priorité pour les établissements proposant des formations FLE et pour les formateurs. Le rôle de l'enseignant est en évolution constante comme le précise Audran : «Ce nouveau rôle n'est pas facile à tenir, car il demande de grandes compétences à la fois disciplinaires et pédagogiques et, de plus, repose beaucoup sur la capacité des enseignants et des formateurs à réinventer leur métier»⁵. L'enseignant souhaitant exploiter les TIC pour préparer ses apprenants au DELF doit être capable de :

⁵ Jacques Audran, 2014, p. 4.

- sélectionner les ressources FLE les plus adéquates à sa classe en fonction du profil des apprenants, des objectifs d'apprentissage, des activités langagières et des propriétés des ressources.
- concevoir une tâche contextualisée à partir des supports authentiques selon les descripteurs des six niveaux du CECRL.
- produire des contenus générés à partir des contenus créés par d'autres enseignants, les adapter à son contexte.
- repérer les sites proposant différents exemples des sujets de l'épreuve.
- utiliser les plateformes pédagogiques et les réseaux sociaux dans la formation afin d'instrumenter ses pratiques.
- consulter systématiquement les sites références de l'évaluation.
- diffuser des informations utiles sur sa page des réseaux sociaux et les actualiser.

2. Typologie des ressources technologiques pour la préparation du DELF

Pour récapituler les avantages offerts par les TIC, nous avons essayé d'élaborer une typologie, non exhaustive, des ressources technologiques. Les tableaux I, II, III sont un outil didactique pour faciliter le choix des supports informatiques et évaluer leur pertinence dans la préparation à cette épreuve. Nous l'avons établie après la consultation des travaux sur la typologie des ressources et outils en ligne dans la formation en général et l'apprentissage des langues en particulier (Gerbault, 2008 ; Proulx et *al.*, 2012 ; Yun, 2013). Elle croise deux dimensions ; d'un côté, les fonctionnalités des outils informatiques ; de l'autre, les activités langagières à réaliser par l'apprenant en déterminant le rôle de l'enseignant dans les formations qui les intègrent ainsi que les composantes de la compétence à développer langagièrément, dimension qui combine les éléments à prendre en considération en didactique des langues dans la préparation à l'évaluation. L'enjeu des activités proposées n'est pas purement linguistique, mais elles mettent davantage l'accent sur l'aspect fonctionnel de la langue, c'est-à-dire les composantes pragmatique et socioculturelle.

Tableau I : Sites Internet disponibles sur la Toile

Ressources technologiques	Rôle		Types d'activités langagières en/hors classe	Composantes	Exemples des ressources en ligne
	Enseignant	Apprenant			
Sites pédagogiques	- Consultation, sélection et classification des activités langagières à développer	- Entraînement et réalisation des activités	- Activités linguistique et communicative - Activités fermées de réception orale et écrite et de production écrite	- Linguistique - Pragmatique	- Le point du FLE http://www.lepointdufle.net/ - Bonjour de France www.bonjourdefrance.com - Français facile http://www.francaisfacile.com
Sites bruts	- Recherche et sélection d'informations - Conception des tâches - Médiation	- Enrichissement des savoirs culturels et disciplinaires	- Activités authentiques, réalisation des tâches réelle (ex. site des services publics) - Activité de réception et de production écrite	- Linguistique - Pragmatique - Sociolinguistique	- Sites des médias : TV5 monde http://www.tv5.org/index.php TFI http://www.tf1.fr/ - Sites des services et de magasins en ligne : réservation des hôtels http://www.booking.com magasins d'achat en ligne http://www.kiabi.com/

Site d'information sur le DELF	- Consultation et communication	- Consultation	- Activité de réception écrite	- Linguistique - sociolinguistique	- Site du CIEP http://www.ciep.fr/delf-tout-public - Sites des ambassades de France à l'étranger (institut français) http://ifjordan.com/examens/examens.html - Sites des universités françaises http://www.ilcf.net/
Sites des activités pédagogiques et d'exemple des sujets du DELF	- sélection des activités langagières	- réalisation des activités de réception orale et écrite, des activités et tâches communicatives	- toutes les activités du DELF (réception, production, interaction en classe)	- linguistique - pragmatique - sociolinguistique	- site du CIEP http://www.ciep.fr/delf-tout-public/exemples-des-sujets

Tableau II : Supports de formation

Ressources technologiques	Rôle		Types d'activités langagières en/ hors classe	Composantes	Exemples des ressources en ligne
	Enseignant	Apprenant			
Plateformes pédagogiques	- Conception de formation, des cours (contenus, activités et fiche pédagogique) - Sélection des ressources complémentaires - Gestion temporelle, technique et pédagogique de la formation	- Réalisation des activités et des tâches pédagogiques proches des tâches réelles dans un dispositif hybride	- Activités fermées et ouvertes de réception et de production orales et écrites - Interaction	- Linguistique - Pragmatique - Sociolinguistique	Moodle https://moodle.org/
Cours de MOOCs	- Choix des cours à suivre par les apprenants - Discussion autour des cours - Incitation à la collaboration et à l'interaction - Consultation	- Suivi des cours - Consultation des ressources des cours - Collaboration aux projets collectifs - Réalisation des projets individuels	- Activités fermées de réception écrite - Activités de réception orale - Activités ouvertes de réception et de production écrites	- Pragmatique - Sociolinguistique	France université numérique (plateforme FUN) http://www.france-universite-numerique.fr/
Réseaux sociaux	- Consultation - Conception des parcours pédagogiques, des scénarios - Gestion des échanges et médiation	- Réalisation des tâches réelles - Communication autour des activités autour des sujets de la vie quotidienne	- Échange verbal et interactionnel - Activités ouvertes de réception et de production écrites	- Linguistique - Pragmatique - Sociolinguistique	Facebook https://www.facebook.com Twitter https://twitter.com/ Blog <i>FLENET</i> http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/
			- Consultation des contenus multimédias - Échange des contenus (vidéos)	- Linguistique - Sociolinguistique	YouTube www.youtube.com

Tableau III : Outils de communication et de collaboration

Ressources technologiques	Rôle		Types d'activités langagières en /hors classe	Composantes	Exemples des ressources en ligne
	Enseignant	Apprenant			
Plateformes Collaboratives	- Conception des consignes des tâches - Évaluation des productions	- Participation aux projets collectifs	- Activités ouvertes de réception et de production écrites	- Linguistique - Pragmatique	Wikipédia www.wikipedia.org
Messagerie individuelle	- Suivi pédagogique menant à l'individualisation - Échange avec les apprenants	- Réalisation des activités ouvertes de réception et de production écrites	- Activités ouvertes de réception et de production écrites	- Linguistique - Pragmatique	Courrier électronique Gmail https://www.gmail.com/intl/en/mail/help/about.html
Forums et blogs	- Encouragement de la socialisation et la mutualisation des connaissances - Incitation à l'interaction et à la communication authentique - Conception des tâches	- Échange et discussion - Socialisation des informations	- Activités ouvertes de réception et de production écrites	- Pragmatique - Sociolinguistique	Pédagogiques : blog de Mario Tomé http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/ Sociaux : forum de Yahoo.com https://groups.yahoo.com/neo
Messagerie instantanée (Chat)	- Participatif à l'échange autour du sujet - Observation des interactions	- Echanger autour des sujets variés	- Activités de compréhension et de production orales	- Pragmatique - Sociolinguistique	What's up ? http://www.whatsapp.com/
Vidéoconférence	- Animation et organisation d'une discussion	- Prendre part dans une conversation - Participation à une discussion	- Échange verbal et non verbal interactionnels - Activités de compréhension et de production orales	- Pragmatique - Sociolinguistique	Skype http://www.skype.com/fr/
Réseaux sociaux	- Construction de son propre groupe - Intégration dans un autre groupe - Consultation - Conception des parcours pédagogiques, des scénarios - Gestion des échanges et	- Construction de groupe - Déclenchement des discussions selon son intérêt - Participation au groupe déjà existant - Réalisation des tâches réelles - Communica-	- Échange verbal et interactionnel - Activités ouvertes de réception et de production écrites (messages et commentaires)	- Pragmatique - Sociolinguistique	Réseaux socionumériques: Facebook https://www.facebook.com/ LinkedIn www.linkedin.com Twitter https://twitter.com/

	médiation - Autoformation	tion autour des activités et autour des sujets de la vie quotidienne			
--	------------------------------	--	--	--	--

À partir de cette typologie, l'enseignant peut choisir les ressources à utiliser dans sa pratique en fonction des besoins des apprenants et des objectifs d'apprentissage qu'il se fixe. L'entrée par les activités langagières à réaliser pourrait être l'entrée la plus facile à le guider puisque l'examen de DELF comprend les mêmes activités langagières dans tous les niveaux. La lecture des tableaux permet d'observer que les productions ouvertes, orale et écrite, et les activités interactionnelles sont très peu nombreuses sur les sites Internet. C'est un phénomène constaté aussi par (Desmet, 2006) :

Inutile de rappeler que l'offre en matière de compétences réceptives dépasse largement celle en matière de production langagière. Car, du point de vue technologique, il est bien simple d'utiliser les (N) TIC pour entraîner la compréhension orale et écrite que de la faire pour l'expression orale et écrite, même si, sur ces points, de nouvelles possibilités commencent également à se profiler (p.120).

À notre sens, les compétences productives ne peuvent être travaillées qu'au moment de la mise au service des apprenants des dispositifs de formation préparant à l'épreuve dans notre contexte. Les environnements informatiques ouverts comme les outils de communication et les réseaux sociaux peuvent s'y intégrer. Ils permettent d'agir en ligne dans une vision actionnelle.

IV. Problématique

Face à la demande croissante des étudiants pour l'obtention du diplôme du DELF, nous avons décidé de faire le point sur l'utilisation des TIC dans les activités des enseignants du FLE dans le département des langues modernes afin de les sensibiliser aux enjeux didactiques des ressources en ligne. Notre questionnement essentiel est fondé sur les usages que font les enseignants de ces ressources y compris nos propres pratiques en tant qu'enseignante de FLE, car les nouvelles exigences, même dans d'autres contextes, remettent en question la façon d'appropriation des connaissances et des compétences :

À l'heure où les échanges internationaux et la mobilité des personnes connaissent un essor spectaculaire et où les technologies de communication font voler en éclat les barrières de l'éloignement, la connaissance des langues étrangères prend une dimension nouvelle qui tend à imposer aux décideurs des systèmes éducatifs de la plupart des pays une remise en question et en perspective de l'enseignement des langues (Pilhion, 2003, para. 1).

Les difficultés récurrentes des étudiants dans la mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement à l'oral et à l'écrit nous poussent à faire l'hypothèse sur le manque de l'exposition à la langue cible, le FLE dans notre cas, tant dans le contexte d'apprentissage en classe qu'en dehors de la classe. Nous avons remarqué aussi que la concentration sur la composante linguistique est au centre des pratiques des enseignants qui font le décalage perçu entre ce que les étudiants apprennent et les compétences à atteindre selon le CECRL. Or, l'évaluation des compétences des apprenants :

Ne porte pas exclusivement sur le linguistique (la correction formelle), mais elle intègre le pragmatique, c'est-à-dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socioculturels...), ainsi que l'efficacité du message transmis (Bourguignon, n. d.).

En premier lieu, nous souhaitons vérifier si les enseignants utilisent les TIC dans le cadre d'une formation FLE universitaire sous-entendant la préparation à la certification française. Puis, nous voulons avoir une description des méthodes, des outils et des activités mis en place. Car dans l'enseignement des langues, les ressources technologiques sont de plus en plus exploitées dans

l'entraînement des compétences, tant réceptives (lire et écouter) que productives (écrire et parler). (Desmet, 2006).

Selon certains praticiens (Anquetil et Jamet, 2010), la faisabilité est un des critères proposés pour la validité de la certification par le CECRL, ce qui permet de se poser le problème des ressources nécessaires au cours de la préparation aux épreuves. Le questionnement principal de notre recherche auquel nous devons répondre est celui-ci : l'utilisation des ressources technologiques modifie-t-elle la démarche pédagogique de l'enseignant dans la préparation à l'évaluation ?

À partir de notre observation du contexte de l'étude, les étudiants souhaitant se présenter au DELF font beaucoup d'efforts pour pouvoir y réussir. Certains d'entre eux travaillent en autonomie sur des méthodes conçues spécifiquement pour la préparation de cette épreuve selon le niveau de l'examen à présenter, par exemple les méthodes des maisons d'édition Hachette et Clé international apportées par les enseignants et mises à leur disposition dans une librairie. D'autres travaillent chez eux de façon individuelle sur Internet pour se préparer à cette épreuve ou s'inscrivent dans des formations s'échelonnant sur différents niveaux dans des institutions françaises comme l'Institut Français à Amman ou dans les centres locaux d'enseignement privé du FLE. Cependant, les étudiants qui ne peuvent pas suivre l'une de ces méthodes de travail ont peu de chance pour réussir l'examen.

Quant aux enseignants, ils dépendent de l'enseignement des manuels imposés par le département de français. La préparation du DELF ne se fait pas dans des cours spécifiques et les enseignants ne font pas usage d'internet dans le contexte actuel. Nous souhaitons réaliser une enquête pour vérifier cette hypothèse afin de réaliser le but de l'étude : apporter un soutien méthodologique aux enseignants et les aider à approfondir leur réflexion sur leurs pratiques ainsi qu'à découvrir de nouvelles ressources pédagogiques en ligne. Le français est la deuxième langue étrangère enseignée dans le contexte jordanien. Les chances de communication en français dans une salle de cours sont réduites à cause de la quasi-absence d'autres matériels pédagogiques (CD et cassettes) que le manuel utilisé dans le contexte de l'enseignement. De plus, le recours à la langue maternelle, la langue arabe, ne favorise pas un échange en une langue étrangère. S'ajoute à ces des facteurs le manque de méthodes et d'autres manuels de FLE dans la bibliothèque de l'université qui fait des enseignants la source essentielle de contact avec la langue. L'utilisation des ressources technologiques permet d'améliorer la situation d'enseignement. Pour réaliser les objectifs de notre recherche, nous nous sommes posés les questions de départ suivantes :

1. Comment se fait la préparation du DELF ?
2. Comment les enseignants utilisent-ils les TIC dans cette préparation ?
3. Quelles ressources en ligne utilisent-ils ? Pour quoi faire ?
4. Quelles sont les raisons qui leur permettent ou empêchent de préparer le DELF par l'utilisation des TIC ?

V. Méthodologie

Nous avons mené une enquête auprès de nos collègues enseignants de français dans le département des langues modernes à l'université du Yarmouk. Le français général y est enseigné comme une spécialité pendant quatre années à l'issue desquelles les apprenants obtiennent « Bachelor degree », grade anglo-saxon équivalent à la licence en français.

La réalisation de l'enquête a été faite à travers un questionnaire composé de questions ouvertes parce qu'à cette période, il y avait un manque de disponibilité des enseignants qui ont commencé à se préparer aux examens finaux. Les données ont été recueillies début mai 2014. Le questionnaire avait été distribué sous deux formes, papier et électronique, pour faciliter le recueil des données.

L'échantillon- sujet avait des limites concernant le nombre des personnes enquêtées puisque le nombre total des enseignants du FLE est douze. Mais, sept enseignants ont seulement participé à l'enquête parce qu'ils étaient présents lors de la collecte des données, les autres ont été en congés à l'étranger. Bien que l'échantillon soit réduit, il offre une base de départ pour analyser la situation et l'explorer. Les enseignants ont différentes spécialités ; littérature, didactique du FLE, linguistique et traduction. Certains sont chevronnés et d'autres sont plus novices. La tranche d'âge des enseignants se situe entre 27 et 60 ans. Une enseignante est française, une autre est libanaise et les autres enseignants sont jordaniens. L'échantillon a également inclus une stagiaire française parce qu'elle a assuré l'enseignement de certains modules de compréhension et expression orales et écrites pendant le deuxième semestre de l'année universitaire 2013-2014. Tous les enseignants ont fait leurs études en France, mais trois d'entre eux ont obtenu un master ou un doctorat en didactique du français.

L'objectif de l'enquête était de recueillir les discours des enseignants sur les méthodes utilisées dans les cours de français pour préparer les étudiants au DELF et de savoir ainsi la place réservée aux TIC dans leurs activités d'enseignement. Les discours formulés par les enseignants sur cette question nous permettent

Un accès –certes indirect– à certains éléments restés invisibles ou muets à l'observation directe, comme l'expérience de l'acteur et certaines significations de l'action menée [...]. Ils constituent de la sorte une herméneutique disponible des pratiques, mais aussi un lieu potentiel de développement professionnel pour l'acteur (Rivière, 2011, p.71).

Nous avons posé cinq questions dont la première a pour objectif d'identifier les profils des étudiants (âge, nationalité, niveau linguistique et année d'étude). Les quatre autres questions sont :

1. Dans le cadre de vos cours de FLE préparez-vous ces apprenants à l'examen de DELF ? Si oui comment vous les y préparez ?
2. Si votre réponse à la question n° 2 était « non », dites pourquoi vous ne les y préparez pas ?
3. Utilisez-vous les TIC dans cette préparation ? Si oui, pourquoi et comment vous les utilisez ?
4. Si votre réponse à la question n° 4 était « non », dites pourquoi vous n'utilisez pas les TIC dans cette préparation ?

Pour analyser les données, nous avons utilisé une méthode qualitative de type « analyse du contenu ». Nous allons avancer l'analyse des réponses des enseignants, illustrées par les extraits originaux de leurs discours. Pour organiser les étapes de l'analyse, nous avons regroupé les réponses selon trois axes présentés dans la partie suivante consacrée aux résultats. Nous procédons ensuite à leur discussion.

VI. Résultats

Les trois axes sont présentés en fonction des profils des apprenants, la préparation du DELF par les enseignants et les ressources utilisées dans leurs pratiques.

A. Profil des apprenants formés : année d'étude, âge, niveau linguistique et nationalités

Nous résumons ici les profils des étudiants. La moitié des enseignants n'enseignent pas les débutants ayant le niveau A1, c'est-à-dire les étudiants de la première année en licence FLE. Les autres enseignants avec ceux-ci donnent des cours aux étudiants de deuxième, troisième et quatrième année. Il s'agit, à partir de la deuxième année, des cours spécialisés comme les cours de littérature, de linguistique, de didactique, d'histoire de la langue française, etc. Par contre, le public de la deuxième année est le seul à être enseigné par tous les enseignants compte tenu de l'introduction des modules autres que linguistiques dans le deuxième semestre de la même année comme : introduction à

l'analyse des textes littéraires, la culture française et la grammaire avancée. Les cours de la langue dans le premier semestre s'intéressent à la compréhension et expression orales et écrites.

L'âge de ce public est de 18 à 22 ans et leurs niveaux linguistiques sont le A1, le B1 et très exceptionnellement le B2. Les nationalités des étudiants sont différentes ; jordanienne, irakienne, syrienne, palestinienne, algérienne et malaisienne. Pour les premières cinq nationalités le public est arabophone et il se partage la même langue d'origine. Le public malaisien, quelle que soit la spécialité de ses étudiants, assiste seulement au cours d'introduction à la langue française, comptabilisable par trois crédits, et il le choisit pour valider les crédits destinés à l'apprentissage d'une langue étrangère (français, allemand, espagnol, etc.). La Jordanie atteste de plus en plus d'une hétérogénéité dans le public de la formation pour des raisons de mobilité des étudiants et des conditions politiques dans la région du Moyen-Orient.

B. Préparation des apprenants à l'examen du DELF dans le cadre des cours de FLE

1. Les enseignants préparent-ils leurs étudiants au DELF ?

À la question de savoir s'ils préparent leurs étudiants au DELF, cinq enseignants (En-1, En-2, En-3, En-5, En-6) ont déclaré faire une préparation indirecte ou implicite contre deux enseignants qui ont donné une réponse négative sur cette question. Les deux derniers (En-2, En-7) ont été conscients du rôle de manuel qui prévoit les contenus d'une telle préparation, à travers la progression faite selon les niveaux à atteindre, surtout les niveaux A1, A2.

Selon la deuxième catégorie d'enseignants, les raisons pour lesquelles elle n'a pas travaillé sur la préparation à l'épreuve sont essentiellement de types institutionnels et idéologiques. Au niveau institutionnel, le département des langues modernes ne demande pas aux enseignants de la faire, et ce n'est pas bizarre puisque une intégration officielle de la certification française n'est pas encore faite comme en témoigne En-2 : « *Je ne les prépare pas parce que l'université ne demande pas de les préparer !* »

D'autre part, les contenus surchargés des cours que l'enseignant doit transmettre ne laissent pas de temps pour faire la préparation comme il le faut. En-7 : « *Concernant les apprenants de la première année c'est essentiellement le temps : il y a beaucoup de notions et de savoir-faire à faire acquérir aux apprenants et peu de temps (le calendrier est surchargé)* ».

Les représentations fautives influent sur l'absence de la réflexion sur cette question, par exemple, la pensée d'un enseignant (En-7) sur la survalorisation de diplôme national obtenu à la fin de licence FLE en Jordanie. Pour lui, un tel diplôme en français dispense les étudiants de l'obtention d'une certification française pour l'accès aux études en France ou en Europe. Pour un autre enseignant, il faut avoir un niveau plus élevé que de celui des étudiants en deuxième année pour passer l'examen comme le montre En-4 :

Aussi je crois qu'il est plus intéressant pour les étudiants d'avoir un niveau plus élevé pour passer l'examen du DELF. Par exemple, lorsqu'ils sont prêts à finir leurs études, l'examen du DELF peut être un atout dans l'optique de montrer le diplôme à un employeur ou bien d'obtenir une bourse pour étudier en France.

2. Méthodes de la préparation et compétences visées dans une classe n'introduisant pas les TIC

La démarche des enseignants dépend de la réalisation des exercices et des activités du DELF à la fin de chaque unité dans la méthode du FLE « nouveau Taxi 1 » utilisée pour les étudiants de la première année et complétée par quelques unités de « nouveau Taxi 2 » dans certains cours de la deuxième année comme les cours de la compréhension et la production écrites (En-1, En-2, En-6), l'enseignant En-1 indique que : « *Les méthodes utilisées comprennent également à la fin de chaque unité une partie axée sur la préparation du DELF* ».

Concernant les savoirs et les compétences à acquérir à partir de la deuxième année, certains enseignants disent qu'ils se concentrent sur les objectifs et les compétences évaluées dans l'épreuve ainsi que sur ceux des cours du programme FLE dans le département des langues modernes. L'enseignant En-5 dit :

L'examen comprend les quatre compétences : l'expression orale et l'autre écrite et la compréhension orale et l'autre écrite ; Et chaque cours enseigné nous impose de mettre l'accent sur toutes les compétences en donnant un certain nombre de textes français qui enrichissent les bases linguistiques de l'étudiant et en présentant beaucoup d'exercices parlant des points grammaticaux.

Une seule enseignante (En-3) a dit qu'elle travaillait les quatre compétences tant à l'oral qu'à l'écrit. La préparation à l'oral se fait dans les cours de la compréhension et production orales proposées officiellement dans le programme pour deux niveaux respectifs A et B.

Dans la classe de compréhension expression orales (2 niveaux respectifs), en plus d'être un cours universitaire obligatoire en vue de l'obtention du diplôme de licence en français, je les prépare implicitement à l'examen de compréhension orale du DELF (niveau A1-A2 et B1), car nous écoutons des extraits audio, et les étudiants répondent à des questions posées dans le livre. Ils sont également préparés à la production orale (réponses à des questions personnelles, les étudiants apprennent à poser des questions correctement, apprentissage et structure d'un monologue suivi, description d'images.).

Les contenus des cours, l'année d'étude et les actes de la parole sont des éléments déterminant le travail sur les compétences du DELF. La compréhension des textes et la production écrite se font par exemple dans les cours avec les étudiants en deuxième et troisième année. L'enseignant En-6 indique que : « Pour les étudiants de 2^e et 3^e année : préparation à la compréhension écrite en lisant des textes avec des questions, ou en initiant les étudiants à la compréhension écrite ».

Quant au cours de littérature, certaines compétences sont à développer, tout particulièrement, les compétences discursives et rédactionnelles comme le souligne En-3 :

Pour les cours de littérature (niveau B1-B2), je les prépare implicitement à l'examen de production écrite (car les élèves doivent savoir argumenter, convaincre, savoir organiser leurs idées, utiliser des connecteurs logiques...), et bien sûr de compréhension écrite (car nous lisons des extraits littéraires de plus ou moins grande difficulté selon le niveau.).

Après avoir repéré les pratiques adoptées par les enseignants, nous souhaitons dans la partie suivante savoir s'ils utilisent les ressources technologiques comme supports dans la classe de langue ou dans la préparation de leur activité pédagogique.

C. TIC dans la préparation du DELF

Contrairement à la préparation du DELF, les TIC ne sont pas présentes dans les pratiques de la majorité des enseignants

1. Raisons du choix ou non-choix de l'outil informatique dans la classe

Selon le discours de ces derniers, la raison la plus importante derrière l'absence de l'utilisation de l'outil informatique en classe est le manque de moyens et de supports technologiques dans le contexte universitaire. Les enseignants (En-1, En-3, En-4, En-6) en témoignent, comme l'indique En-3 :

Avant d'enseigner en Jordanie, j'ai enseigné aux États-Unis ; tous mes cours étaient basés sur les TIC, cependant en arrivant à l'Université du Yarmouk, je me suis trouvée dans un environnement pas du tout adapté aux TIC. Par exemple, il n'y a pas de projecteurs, écrans ou accès à internet dans les salles.

En fait, il est vrai que les salles de classe n'ont pas un accès à Internet, mais la faculté des lettres où se trouve le département des langues modernes dispose de deux salles informatiques avec un accès libre, équipées d'un système rétroprojecteur. Néanmoins, il faut prévoir une réservation de la salle chaque fois que l'enseignant veut se déplacer avec ses étudiants pour y travailler.

Pour surmonter cet obstacle, certains enseignants (En-1, En-2) disent demander aux apprenants de travailler chez eux, d'une façon individuelle parce que la plupart peuvent se connecter chez eux grâce à la diffusion rapide des TIC en Jordanie. Ce discours contredit les propos d'un autre enseignant (En-3) qui préfère utiliser son ordinateur portable dans la classe face à la méconnaissance du contexte social des étudiants et de leur accessibilité à Internet dans leur maison. Cette autre solution est donc envisageable, mais elle est moins pratique dans des classes où le nombre des étudiants n'est que très rarement de moins de trente étudiants.

Une autre raison importante est le manque de formation technique et didactique à cette utilisation. L'enseignant En-7 a eu le courage de l'avouer dans son discours : « *Je crois que cela est dû au manque de moyens et au manque de préparation à l'utilisation des TIC, ma formation de base ne me permettant pas d'utiliser cette technologie efficacement* ».

La méconnaissance des modalités de travail sur des ressources destinées au DELF semble être aussi une autre contrainte à leur utilisation comme le dit En-2 : « *Parce que la préparation au DELF nécessite la concentration sur des compétences que je ne sais pas comment travailler à l'aide des TIC comme la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite* ».

2. Supports utilisés, savoirs à acquérir et compétences visées dans les pratiques introduisant les ressources en ligne dans une classe de FLE

Internet est le support le plus utilisé ou préconisé par les enseignants qui sont conscients des apports d'internet. Ils mentionnent les potentialités de ce support et les compétences à acquérir. Le développement de l'autonomie d'apprentissage, le contact direct avec les documents authentiques, la recherche d'informations, la consultation des ressources, la multicanalité et l'entraînement sur la langue constituent essentiellement son potentiel. La plateforme Moodle est aussi mentionnée par l'enseignant En-2 ainsi que le courrier électronique par l'enseignant En-3.

Concernant l'utilisation du dernier support, l'enseignant En-3. souligne que les étudiants et les enseignants ne sont pas habitués à cet outil de communication : « *Les étudiants et les enseignants communiquent très peu par email. J'ai fait l'expérience d'envoyer des emails, que les étudiants lisaient plusieurs jours plus tard* ».

Les autres ressources sont proposées pour travailler sur des savoirs linguistiques. Le renforcement de l'acquisition grammaticale est la pratique la plus manifeste dans les activités proposées par les enseignants. Par exemple, l'enseignant En-2 dit :

Je les utilise pour faire travailler les étudiants sur les règles grammaticales enseignées dans le cours. Les étudiants vont sur le site d'e-learning et ils consultent les sites que je mets sur la plateforme Moodle. Certains sites contiennent des explications de la règle grammaticale avec des exemples et d'autres comprennent des exercices sur les règles. J'explique la leçon grammaticale et puis ils s'exercent sur ces sites d'une façon individuelle chez eux ou dans la salle informatique libre.

L'exploitation de la multicanalité permet à un autre enseignant, En-5, de travailler l'oral dans sa classe. Ainsi elle peut améliorer leur prononciation : « *En plus comme les étudiants ont des problèmes auditifs et des obstacles en prononciation correcte, je dépends majoritairement des dialogues et dans les cours qui s'intéressent à l'oral j'utilise Internet pour répondre aux besoins des étudiants* », ou leur faire travailler sur des dialogues avec des questions fermées en ligne. Les activités autoévaluées les encouragent quand les notes sont affichées immédiatement. Les modalités de l'utilisation des supports informatiques sont diversifiées, certains enseignants les utilisent en classe et d'autres les préconisent en travail individuel dans la maison.

VII. Discussion

Nous avons remarqué que l'idée de la préparation du DELF n'est pas absente des pratiques des enseignants bien qu'ils la réalisent de façons variées, implicitement ou explicitement. Nous avons aussi pu constater que les étudiants de première année sont laissés à une préparation aux compétences présentées par le manuel universitaire. Mais, les enseignants doivent « *à tout instant, prendre des décisions sur les activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant, mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants* » (conseil de l'Europe, 2000, p.109).

Les démarches adoptées font voir qu'il est difficile de consacrer des cours entiers en présentiel à cette préparation, ce qui peut être justifié par les contraintes lourdes pesantes sur la situation pédagogique (heures d'enseignement, contenus à compléter, manuel à suivre, etc.). La nécessité de mener une réflexion sur l'intégration officielle de la certification française dans le programme implique aussi une réflexion sur un dispositif de soutien aux enseignants dans cette mission. Pour mettre l'accent sur les principaux résultats, nous menons une réflexion sur deux questions essentielles : les apports des ressources aux activités langagières et aux compétences indispensables à la présentation de l'examen et le type de formation des enseignants du FLE.

Une mise en place d'un dispositif hybride semble indispensable afin d'aider les enseignants à instrumenter leurs activités pédagogiques, car le problème majeur qui se pose est celui de la capacité des enseignants à utiliser efficacement les TIC dans leur enseignement. Le dispositif doit être une ressource de consultation et de formation et son support informatique sera la plateforme Moodle, mise à la disposition des enseignants à l'université du Yarmouk. L'identification des ressources informatiques développant des activités sur d'autres composantes que linguistiques doit être prioritaire, car les enseignants dans un contexte de formation traditionnel tiennent les composantes pragmatiques et sociolinguistiques comme extérieures à leurs objectifs : « *Cette tradition a ceci de discutabile que beaucoup d'étudiants acquièrent – dans le meilleur des cas – une connaissance très livresque de la langue, d'où leur surprise quand pour la première fois, ils se trouvent confrontés à une langue vécue et parlée* » (Anquetil et Jamet, 2010, p. 67).

Comme nous l'avons déjà constaté dans l'analyse, le renforcement de l'acquisition du FLE se fait sur des sites internet, proposant des exercices autocorrectifs et illustrant une règle grammaticale ou un lexique suite à leur étude en classe. C'est l'usage le plus courant des TIC car le choix de la composante linguistique à faire acquérir est légitimé par son adéquation aux représentations sociales dominantes de l'enseignement des langues étrangères dans notre propre contexte. Poser une nouvelle conception du FLE permet de constater que : « *L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir (« la langue ») appréhendé globalement, mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples* » (Beacco, 2007, p.77).

Il faut mettre à la disposition des enseignants des ressources variées proposant des activités adaptées aux étudiants de tous les niveaux du DELF et non seulement les étudiants de deuxième année ayant le niveau A2. L'objectif est de permettre aux étudiants un contact avec la langue cible dans des situations où les échanges permettant de traiter ses éléments linguistique et communicatif. Ces derniers vont servir de base à la production d'énoncés originaux en langue étrangère mettant en œuvre des compétences autres que de nature répétitive (*Ibid.*). La fréquentation de ces ressources multiplie les occasions d'exposition à la langue en classe et hors de la classe.

Nous entendons montrer aussi que la formation des enseignants à l'utilisation de ces ressources dans la classe ou en autonomie est une exigence didactique. Pour ce faire, il faut former les enseignants à l'utilisation technique de l'outil informatique, car la réticence vis-à-vis de l'intégration des TIC dans leur pratique peut être interprétée par le manque de formation à l'outil informatique. La formation didactique doit être articulée avec la formation technique. Dans la phase de l'acquisition des compétences de communication, les tâches sont au centre des préoccupations des enseignants. Les TIC, comme nous l'avons déjà précisé, favorisent le travail sur les compétences réceptives et

productives requises dans le DELF à travers les tâches. Nous pensons que plusieurs possibilités d'utilisation des ressources sont à envisager par l'enseignant:

– La réalisation des activités langagières en ligne déjà conçues pour la préparation du DELF

La typologie élaborée dans la première partie de l'article peut guider l'enseignant dans son choix selon la composante de la compétence de communication à développer en fonction de la ressource informatique utilisée. Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage des langues, les activités langagières sont les canaux à travers lesquels se met en œuvre l'approche par les tâches dont le succès : « *tient en partie à ce qu'elle présente l'avantage de définir des entités autonomes de travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants* » (Coste, 2009, p. 21). C'est la raison pour laquelle nous invitons les enseignants à intégrer le travail sur les tâches et les activités langagières conçues dans cette approche. Ils peuvent demander aux étudiants de travailler en autonomie ou en classe sur ce type de sites.

Le site du CIEP met en ligne des exemples de sujets d'examen avec des documents sonores à télécharger. Les sites « Bonjour de France », « le point du FLE » et « français facile » proposent différents exercices en ligne accompagnés ou de documents sonores ou d'illustrations. Le site DELF/DALF Suisse de la fondation Esprit Francophonie⁶ est un des plus riches sites en la matière, il a l'avantage de présenter des informations pratiques, des sites recommandés selon les compétences à développer, des livres conseillés pour la préparation de tous les niveaux des outils d'évaluation en ligne et des exercices de préparation. Une liste d'applications pertinentes pour développer les compétences en français est fournie et nous y trouvons quelques jeux et activités ludiques. Les tâches proposées aident l'enseignant à modéliser en classe le monde réel faute de pratique de la langue en situation réelle et elles engagent les apprenants au-delà d'un simple exercice de forme (Riba, 2009).

À notre avis, l'originalité de ce site tient au fait qu'il est l'unique site consacré entièrement au DELF, car les autres sites d'apprentissage du FLE réservent une rubrique consacrée aux exercices de cette épreuve. D'ailleurs, sa capacité d'utiliser tous les moyens technologiques favorise la réponse aux besoins des enseignants et des apprenants, par exemple, les discussions et les actualités sont publiées sur la page Facebook de ce site.

– La conception des tâches

Une formation à la conception des tâches d'apprentissage (TA) est nécessaire pour diversifier les thèmes des tâches et éviter les effets de sursaturation lors de la réalisation des activités en ligne prototypiques à l'évaluation du DELF. Pourtant, certains des enseignants ne sont pas habitués à concevoir ces unités sur des supports informatiques. Kazeroni (2004) évoque ce problème.

Tant qu'il s'agit du support papier, les enseignants ont beaucoup d'idées pour concevoir des tâches d'apprentissage variées. Les supports informatiques par contre provoquent des réticences dues au fait que les enseignants n'ont pas encore eu le temps nécessaire pour s'habituer aux tâches d'apprentissage opérationnelles dans des environnements informatiques, notamment ouverts. Il s'agit là d'une véritable acculturation à réaliser, qui leur permettra de concevoir par eux-mêmes des TA en adéquation avec leurs besoins (p. 169).

Il est à remarquer que cette orientation est fortement préconisée depuis quelques années afin d'exploiter les ressources brutes et authentiques sur la Toile. La conception des tâches implique ici la définition des thèmes, des objectifs et des activités à réaliser en fonction du profil des apprenants. Il s'agit de longues démarches de didactisation de ce type des ressources, notamment pour travailler sur des tâches ouvertes et varier les activités langagières productives et réceptives tant à l'oral qu'à

⁶ Site du DELF/DALF Suisse. <https://delfdalf.ch/index.php?id=1>

l'écrit. Mais l'avantage de cette pratique est de pouvoir viser tous les niveaux des apprenants, même les plus débutants (A1 et A2).

Les tâches peuvent être mises en ligne sur la plateforme Moodle et l'apprenant peut les réaliser puis envoyer sa réponse via la messagerie individuelle ou l'enseignant laisse un espace de réponse dans un formulaire électronique permettant d'introduire des réponses imprévisibles par le système informatique.

- La conception des consignes de tâches à réaliser à partir des ressources ouvertes non destinées à l'apprentissage des langues

Le choix de ce type de pratique est motivé par notre volonté d'éviter les comportements de l'apprentissage « traditionnel » des langues étrangères, surtout, les effets contre-productifs dans une approche mise en œuvre par leur concepteur, correspondant aux représentations prédominantes des apprenants des langues « *apprendre une langue c'est faire de la grammaire et des exercices dans le sens le plus traditionnel, sinon éculé* » (Yun, 2013, p. 233). Selon cette proposition, les enseignants doivent être formés à la sélection des thèmes d'échange existant déjà en ligne et qui peuvent susciter la participation des étudiants. Il s'agit de proposer des consignes de tâches réelles en classe et les réaliser sur les forums des sites grand public ou sur le web social. Nous nous intéressons ici à la proposition des tâches impliquant, à côté des apprenants, des acteurs situés hors la classe et non sélectionnés par l'enseignant, qui ne sont pas intégrées dans des situations d'apprentissage prédéfinies où l'enseignant choisit les partenaires de communication entre lesquels se déroulent les interactions. C'est une démarche qui reste encore très rare dans le domaine de langues (Ollivier, 2012).

La connexion des apprenants au monde extérieur à travers des interactions orales ou écrites entre apprenants et locuteurs francophones permet de mettre en contexte les activités des apprenants et de participer à des communautés en ligne. La discussion sur des sujets tels que les voyages, les fonctionnalités des logiciels informatiques, la musique, la grossesse, le travail, etc. est une piste prometteuse pour le développement des composantes pragmatique et socioculturelle dans l'interaction avec d'autres acteurs francophones. Des questions de type « Que pensez-vous du film « *welcome to New York* » ? » sur le forum de Yahoo provoquent une réaction productive centrée sur des composantes pragmatiques dans lesquels l'étudiant exprime son point de vue en essayant de convaincre son interlocuteur de son opinion. La même question suscite aussi des échanges interculturels entre les participants francophones de différentes nationalités. Ainsi, en sortant les technologies d'un « espace pédagogique », les outils du web social *génèrent un espace ouvert au « grand public » : simple d'accès, ouvert à tous ceux qui veulent joindre un groupe, riche et varié en contenu. Ils facilitent l'échange, le partage et la diffusion d'informations publiées entre individus qui n'ont pas à tenir compte de la « valeur » de ces informations et peuvent ainsi garder leur spontanéité...* (Yun, 2013 : p. 225).

D'ailleurs, un énoncé de type « *Bonjour, je recherche un website pour télécharger des partitions de guitare classique pour le logiciel guitare-pro, merci* » permet de mobiliser des stratégies cognitives et métacognitives pour résoudre le problème. Les activités à réaliser dans ce sens sont de nouveaux exemples à intégrer dans le contexte jordanien. Elles ont des avantages parce qu'elles permettent d'éviter la centration sur des modèles types de productions requises pour passer l'examen du DELF, elles sont aussi convenables aux apprenants de niveau B1 et B2. Une étude sur ce type d'activités mérite d'être réalisée pour promouvoir le développement de la pratique des langues étrangères.

Les forums d'autres sites et les pages de Facebook rendent la socialisation des connaissances et la mutualisation des compétences remarquables. L'enseignant peut tout simplement solliciter les interactions des étudiants de langue étrangère directement sur ces sites, puis il les imprime et corrige. Ou bien, il peut aussi demander la participation aux Wikis pour évaluer leurs productions ouvertes en ligne. L'enregistrement des participations peut également constituer un corpus des productions des étudiants à analyser par l'enseignant afin de découvrir les points faibles et y remédier.

VIII. Conclusion

Au terme de cette étude, nous avons constaté le besoin de réfléchir sur une démarche innovante dans notre contexte pour la préparation du DELF à travers la consultation des ressources disponibles et la mise en ligne par les enseignants des activités permettant aux apprenants les échanges, les interactions et le renforcement langagier des compétences des apprenants sans être soumis aux contraintes temporelles. L'avènement des technologies a entraîné l'émergence de nouveaux outils favorisant l'innovation dans les parcours pédagogiques des enseignants et le développement des interactions avec des vrais partenaires ou interlocuteurs. Mais nous pensons que l'utilisation des TIC devient concrètement opérationnelle quand l'institution développe des stratégies d'implantation de ces technologies. L'université du Yarmouk a déjà commencé à encourager les enseignants à créer leur site pédagogique sur le site de l'université du Yarmouk ainsi qu'à utiliser la plateforme Moodle dans leurs cours. Toutefois, la prise en considération de la nature de la discipline des langues étrangères demande, pour les formateurs, de posséder une double compétence, en informatique et en didactique des langues étrangères, afin de répondre au mieux aux besoins des apprenants.

Ceci est une autre question sensible à laquelle la recherche sur la formation et les TIC doit répondre dans notre contexte respectif. Les ingénieurs d'informatique assurant la formation sur des dispositifs d'e-learning sont compétentes pour transmettre des savoirs techniques, mais ils n'ont pas nécessairement des connaissances liées aux compétences requises dans les métiers de la formation des langues dans des environnements informatiques.

Références

Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 2 (5), 11-69. Récupéré le 30 mars 2014 du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-9.htm>

Anquetil, M. et Jamet, M. C. (2010). Intégrer les certifications dans un cursus universitaire : enjeux, défis, interrogations. *Revue française de linguistique appliquée*, 15 (1), 61-74. Récupéré le 15 avril 2014 du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-61.htm>

Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2. Récupéré le 20 novembre 2014 du site de la revue : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763>

Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier : Paris.

Bourguignon, C. (n. d.). *L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL*. Paris : CNDP. Récupéré le 17 mai 2014 du site de CANOPE de l'Académie de Dijon (CRDP de Dijon) : http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf

Bourguignon, C. et al. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. *Études de linguistique appliquée (Ela)*, 4 (140), 459-473.

Chnane-Davin, F. et Cuq, J. P. (2009). FOS-FLS : des relations en trompe l'œil ? *Le français aujourd'hui*, 1 (164), 73-86.

Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 15-24.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dejean-Thircuir, C. et Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 54, 28-40.

Desmet, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, 11 (1), 119-138. Récupéré le 7 mai 2014 du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-119.htm>

Gerbault, J. (2008). Interactions et aides, potentiel, pertinence et personnalisation, Dans A. M. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues et V. Quanquin (dir.), *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles. La problématique des aides à l'apprentissage* (p.53-69). Clermont Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Kandeel, R. (2014). Représentations des apprenants jordaniens sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère : le cas de l'université du Yarmouk. *Thélème. Revista complutense de estudios franceses*, 29 (1), 91-109. Récupéré le 20 mai du site de la revue : <http://revistas.ucm.es/index.php/THEL/issue/current>

Kazeroni, A. (2004). La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques. *Études de linguistique appliquée (Ela)*, 2 (143), 159-171.

Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 1 (2). Récupéré le 20 avril 2014 du site de la revue : <http://alsic.revues.org/1515>

Ollivier, C. (2012). Approche interculturelle et didactique invisible-deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâche sur le web social. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15 (1). Récupéré le 15 mai 2014 du site de la revue : <http://alsic.revues.org/2402#tocto3n2>

Pilhion, R. (2003). L'enseignement des langues vivantes à l'étranger. Enjeux et stratégies. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 33. Récupéré le 2 février 2014 du site de la revue : <http://ries.revues.org/1620>

Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux-modèles-tendances. Dans N. Vieira et N. Pinède (dir.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels* (vol. 1, p. 7-20). Presses Universitaires de Bordeaux. Récupéré le 10 mai 2014 du site pédagogique de S. Proulx : <http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2010/12/2005-proulx-penser-les-usa-43.pdf>

Proulx, S., Millette, M. et Heaton, L. (2012). *Médias sociaux. Enjeux pour la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Puren, C. (2004). Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? *Études de linguistique appliquée (Ela.)*, 2 (134), 235-249.

Riba, P. (2009). Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 124-132.

Rivière, V. (2011). Comment saisir l'agir enseignant ? Quelques repères et outil conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p71-85). Paris : Riveneuve éditions.

Robert, J. P., Rosen, E. et Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

Rönneper, H. (2008). L'introduction d'une certification étrangère en Allemagne. L'exemple du DELF scolaire en Rhénanie du Nord-Westphalie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 91-100. Récupéré le 25 avril 2014 du site de la revue : <http://ries.revues.org/370>

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE.

Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Yun, H. (2013). Sites de réseautage social pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : quel potentiel pédagogique ? Dans T. Karsenti et S. Collin (dir.), *TIC, Technologies émergentes et web 2.0 quel impact en éducation* (p. 224 -239). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15 (1). Récupéré le 20 avril du site de la revue : <http://alsic.revues.org/2485>