



BUAP

Facultad de
Lenguas

BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

Facultad de Lenguas

**«Utilisation d'internet dans un atelier de conversation : un outil pour
promouvoir des activités significatives»**

Une thèse présentée à la Faculté des Langues pour le degré de :
Licenciatura en Lenguas Modernas

Par:
María Julieta García Schlottfeldt

Directrice du mémoire :
Mtra. Stéphanie Voisin

Puebla, Puebla

Décembre 2014

« Utilisation d'internet dans un atelier de conversation: un outil pour promouvoir des activités significatives »

Après avoir lu ce travail de recherche réalisé par

María Julieta García Schlottfeldt

Les membres du jury du mémoire considèrent qu'il mérite d'être accepté entant qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir le diplôme de la :

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

Directrice du mémoire



Mtra. Stéphanie Voisin

Présidente



Mtra. María Eugenia Olivos Pérez

Lectrice



Mtra. Vianey Castelán Flores

BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONAMA DE PUEBLA
Facultad de Lenguas, Puebla, Puebla, México

Décembre 2014

Remerciements

*À toutes les personnes qui ont contribué et ont fait ce projet possible,
je vous remercie beaucoup pour votre soutien et enseignement.*

Vi voglio tanto bene.

I N D E X

Introduction	4
Chapitre 1. Cadre théorique	
1. <i>Internet</i>	10
1.1 Internet : le réseau des réseaux	10
1.2 Internet comme ressource éducative	11
1.2.1 Les manièresde l’employer et son usage productif	12
1.3 Des aspects pédagogiques	15
1.4 Des avantages et des inconvénients	16
2. <i>L’Apprentissage significatif</i>	18
2.1 Théorie de l’apprentissage significatif	18
2.2 En quoi l’apprentissage significatif consiste-t-il ?	19
2.2.1 Les conditions requises pour un apprentissage significatif	20
2.3 Processus d’apprentissage significatif	22
2.4 Les avantages de l’apprentissage significatif dans les langues étrangères	23
3. <i>Production orale</i>	25

3.1 Production, expression et interaction orales	25
3.1.1 Des fonctions de la production orale (OUTPUT)	27
3.2 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	28
3.3 L'atelier de conversation et la production orale	29

Chapitre 2. Méthodologie

1. <i>Méthodologie</i>	32
1.1. Type d'étude	32
1.2 Instruments de collecte des données	33
1.2.1 Observations	33
1.2.2 Le questionnaire	36
1.3 Plan d'action	39
1.3.1 Le contexte d'étude	39
1.3.2 Description des participants	40
1.3.3 Caractéristiques des séances	43

Chapitre 3. Résultats

1. <i>Analyse des données qualitatives</i>	47
--	----

1.1 Questionnaire de la phase initiale	47
1.2 Observations	53
1.3 Questionnaire de la phase finale	64
Conclusion	68
Bibliographie	72

Introduction

Ce travail de recherche a pour but de faire une incursion dans le domaine de la didactique de l'oral. L'idée est née d'une insatisfaction initiale quant à la difficulté qu'il y a pour un enseignant de mener à bien des tâches de production orale en en langue étrangère (dorénavant LE) satisfaisantes avec ses étudiants tout en observant leurs difficultés pour communiquer dans la langue cible.

Ce problème sera étudié de manière contextualisée, au sein de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) qui, préoccupée par la qualité de l'éducation, donne l'opportunité aux étudiants de fortifier leur formation intégrale pour faciliter leur insertion à l'intérieur d'une société globalisée où il est devenu indispensable de dominer au moins une langue étrangère. Pour atteindre cet objectif, la BUAP travaille avec le Centre de Langues Etrangères (CELE) qui offre des « Cours libres » où les étudiants peuvent apprendre des langues telles que l'anglais, l'allemand, l'italien, le français, le portugais et le japonais, au cours de périodes disponibles trois fois par an. Chaque période a une durée de 15 semaines équivalentes à 90 heures de cours, pendant trois ans, pour un total de 810 heures de cours. Une fois effectués les neuf niveaux, les étudiants obtiendront un certificat et auront la possibilité d'accréditer, conformément à la langue, un examen standardisé reconnu et validé à niveau international. Or, pendant ces trois ans, les étudiants se heurtent au cours du processus d'apprentissage d'une LE à beaucoup de difficultés, principalement en ce qui concerne l'activité langagière de production orale.

Nous considérons que la communication est la finalité essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère et que la production orale est sans doute la base de toute capacité communicative, mais la classe de langue n'offre malheureusement pas beaucoup de possibilités aux étudiants pour qu'ils puissent s'exprimer de manière personnelle. Cela est dû au fait qu'ils n'y assistent que pour acquérir les mécanismes de base de la langue et qu'ils ne se trouvent pas dans une situation didactique de communication si bien que la possibilité de s'exprimer est peu courante. En ce qui concerne les séances de LE, on observe deux situations que nous allons décrire brièvement ci-dessous.

La première situation est liée aux étudiants qui, face aux déroulements typiques des séances de langue cible du professeur, peuvent être en position d'écoute passive, ce qui a pour résultat qu'ils n'apprennent pas efficacement, ne se rappellent pas du sujet traité en classe et donc leur apprentissage n'a donc aucun caractère significatif. La deuxième situation, on la trouve dans les séances de langue cible où les professeurs cherchent à faire travailler toutes les activités langagières de base (la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale), mais le temps imparti aux activités de production orale n'est jamais suffisant alors même que l'étudiant a besoin de parler en LE et a le désir de la maîtriser.

Pour ces raisons et à partir des observations faites en classe de LE au CELE de la BUAP, il apparaît nécessaire d'offrir un espace pour pratiquer la langue étrangère et également explorer plus de ressources qui renforcent l'apprentissage et la communication depuis la séance de classe au CELE. Ceci devrait permettre de donner aux étudiants plus de moyens pour transférer ce qu'ils abordent dans la classe à des situations de communication proches de la réalité pour être en mesure d'établir un contact authentique avec la LE et réaliser des productions orales spontanées et personnelles dans des situations variées de la vie.

Compte tenu de ce qui précède, on peut avoir une idée claire du défi que représente le problème identifié. Nous proposons de relever ce défi et de trouver une solution au problème sous la forme d'une aide à la production orale. C'est ainsi que nous formulons l'hypothèse suivante : « L'emploi d'Internet comme ressource dans un atelier de conversation favoriserait la pratique de l'oral et rendrait significatif l'apprentissage de la langue par l'étudiant ».

En partant de cette prémisse, cette recherche vise à concevoir et expérimenter une didactique pour la production orale en langue étrangère dans un atelier de conversation avec l'aide d'internet en faveur d'un apprentissage significatif des étudiants. C'est pour cela que nous avons choisi de nous pencher sur la compétence de l'oral dans un contexte délimité de la façon suivante: « l'atelier de conversation » du Centre d'Auto-accès pour l'Enseignement des Langues Étrangères (CAALE) de la BUAP, en tant que ressource qui donne aux étudiants un autre moyen pour le développement de leur production orale.

Cette activité, nommée « cercle de conversation », a lieu dans une salle de conversation intégrant des médias électroniques, situation qui permet l'utilisation d'Internet en faveur des étudiants ; cette salle est équipée d'ordinateurs, d'un tableau blanc interactif, d'un projecteur, ainsi que du mobilier traditionnel -des tables et chaises. Les ateliers ont lieu pendant la durée d'un semestre, à raison d'une heure trente par semaine avec une entrée libre et gratuite dans la limite des places disponibles. Le public visé est celui d'étudiants de langue du Centre de Langue Étrangère (CELE) de la BUAP qui sont inscrits au cours de langue, qui possèdent déjà des bases dans la langue étrangère mais qui, éprouvant des difficultés à s'exprimer, souhaitent améliorer leur compétence de l'oral pour arriver à des réalisations orales spontanées.

L'atelier de conversation incluant les médias électroniques (ordinateurs, vidéoprojecteur, tableau blanc interactif et Internet) peut être considéré comme un outil, endonnant aux étudiants (au-delà de la classe de langue) une ressource, leur facilitant l'expression orale et promouvant un apprentissage significatif à partir de la réalisation d'activités motivantes au cours desquelles les étudiants vont pouvoir appliquer leurs connaissances et pratiquer ce qu'ils ont vu en classe.

Les ateliers de conversation, conçus pour compléter un parcours d'apprentissage, ne sont pas des cours de langue mais ils requièrent des outils bien construits et adaptés aux besoins du public cible ainsi qu'aux modalités de travail particulières à ce type de dynamique qui est différente de la séance de langue cible. C'est ainsi qu'en utilisant Internet comme outil didactique et innovateur, un professeur peut mettre en place et présenter des activités stimulantes, authentiques et variées qui permettront aux étudiants de développer leurs habiletés et leurs connaissances linguistiques, en reliant le système linguistique traditionnellement présenté dans les livres avec des productions orales spontanées, renforçant ainsi le processus d'enseignement-apprentissage des LE.

Cette entrée de la technologie dans l'atelier de conversation par la ressource principale d'Internet, crée des conditions favorables d'apprentissage pour celui qui a besoin de parler en LE et a le désir de la maîtriser celle-ci. Internet, dans l'espace éducatif de l'atelier de conversation, peut favoriser l'apprentissage significatif sous beaucoup d'angles mais avec une condition. Celle-ci est liée au fait que les environnements d'apprentissage où Internet est utilisé, exigent que l'information qui se trouve dans le web, soit

pédagogiquement accessible, pour que les contenus aient une structure adéquate, c'est-à-dire qu'ils soient utiles aux processus mentaux et aux façons d'apprendre des étudiants. C'est seulement ainsi qu'il favorise en premier lieu la simulation de situations qui créent une interaction dans différents contextes. De plus, l'accès possible aux informations du monde entier fait que la recherche devienne efficace, rapide et utile, et permet d'établir aussi un contact avec la langue dans des situations effectives et de réaliser des productions orales spontanées et personnelles dans différentes situations de la vie. Mais, bien que l'information se présente d'une manière structurée, avec une cohérence certaine et interne et que les contenus se rattachent à ce que l'étudiant sait déjà, on a besoin d'un facteur en plus: la motivation. Quand un étudiant est motivé, il met en mouvement son activité intellectuelle parce qu'il est disposé à réaliser l'effort nécessaire pour apprendre en créant une atmosphère de travail qui stimule l'interaction et la coopération entre lui, d'autres étudiants et le professeur. C'est un autre motif pour utiliser Internet.

C'est ainsi que, avec Internet, le professeur aura un outil pour créer des activités dans l'atelier de la conversation qui soient intéressantes par les étudiants, ce que l'on traduit dans des activités significatives pour leur apprentissage de LE qui aident à connecter et à intégrer leurs connaissances; une technologie qui offre la possibilité d'une approche entre des étudiants et des contextes réels, afin de faciliter le développement de la production orale chez eux. De sorte qu'on génère ainsi un apprentissage centré sur les intérêts des étudiants, ce qui semble être de plus attractif et motivant pour ceux-ci.

Finalement, un outil n'est bon que s'il est vraiment utile, c'est-à-dire s'il est un instrument de contact avec une réalité facilitant son acceptation de la part des personnes du contexte impliqué. Comme Robert Ware le dit: Internet connecte les gens du monde entier, promeut le multilinguisme grâce à l'intérêt pour les langues et la nécessité de les utiliser, stimule le monde à créer des outils linguistiques disponibles dans le web pour tous d'une façon rapide (cité par Lebert, M., 2009).

La voie d'action

Questions :

- Est-ce qu'Internet favorise les activités significatives?
- Pourquoi les activités significatives sont-elles importantes dans atelier de conversation?
- Est-ce qu'Internet éveille l'intérêt de l'étudiant?
- Les activités significatives en utilisant Internet améliorent-elles la production orale de l'étudiant?

Objectifs généraux

- Proposer des activités significatives en utilisant Internet dans l'atelier de conversation.
- Offrir une ressource qui aide les étudiants à la pratique orale de la langue dans différentes situations courantes de la vie.

Objectifs spécifiques

- Identifier les caractéristiques d'Internet.
- Concevoir des activités en utilisant Internet dans l'atelier de conversation.
- Mettre en place un apprentissage centré sur les intérêts des étudiants.
- Mettre en place des activités qui servent à encourager la production orale de l'étudiant en utilisant Internet dans l'atelier de conversation.
- Interpréter les résultats obtenus.
- Offrir une ressource qui aide les étudiants à développer l'expression orale en LE.
- Offrir aux étudiants un milieu approprié pour qu'ils se sentent à l'aise pour communiquer à l'oral.
- Fournir un outil aux professeurs de langues par la réalisation de matériels didactiques d'expression orale.

Mots clés

- TICE
- Apprentissage significatif
- Production de l'oral
- Enseignement de l'oral
- Didactique

Méthodologie

- Qualitative : Pour réaliser cette étude, nous avons choisi la méthodologie qualitative parce que cette méthodologie de recherche permet de comprendre et d'approfondir les phénomènes en les explorant depuis la perspective des participants dans un environnement naturel et en relation avec le contexte (Hernández, R. 2010).

CHAPITRE 1

CADRE THÉORIQUE

1. Internet

1.1 Internet: le réseau des réseaux

Internet est devenu un moyen de communication avec le monde entier. Jamais auparavant l'information n'avait été aussi accessible que maintenant, grâce au fait qu'elle soit disponible dans des quantités colossales, ce qui représente une grande opportunité d'appuyer les processus éducatifs, mais : qu'est-ce qu'Internet ?

Certains auteurs définissent Internet comme le « Réseau de Réseaux » parce qu'il est fait pour unir beaucoup de réseaux locaux d'ordinateurs, comme dans le cas de Rey Velzacchi, J. (2003); c'est-à-dire, d'au moins deux équipements informatiques liés entre eux de sorte qu'ils puissent interagir en partageant de l'information et des recours. Il y a aussi des auteurs qui appellent l'Internet « Autoroute de l'information » parce qu'on la trouve dans des quantités incroyables et dans différents formats comme le texte, l'image et le son. Une définition largement divulguée en vertu de cette conception est celle de Cobo, C. (2005, p.15), qui mentionne: « Internet est un énorme système hypertextuel qui est composé par un texte interconnecté et des nœuds innombrables d'information ». Par conséquent, et en termes simples, Internet est le plus grand réseau d'information du monde où des milliers de réseaux informatiques préexistants sont connectés entre eux pour

partager des ressources, le plus connu étant le dénommé WWW¹, qui est un système de communication qui lie des documents dans un format qui inclut du texte, de l'image et du son.

Comme résultat de cette capacité d'Internet pour communiquer cette information, on dit souvent qu'il élimine la barrière du temps, des langues et des frontières, de là l'idée qui construit des ponts entre des communautés linguistiques pour favoriser le flux de textes dans d'autres langues (Lebert, M., 2009). Le fait que toutes les langues soient présentes sur le web est totalement avantageux pour ce travail de recherche puisque l'étudiant dépassera les frontières nationales, rapprochera les cultures et les personnes avec lesquelles il n'aurait pas l'opportunité d'interagir autrement.

En général le web est un lieu idéal pour la sensibilisation des langues, comme Tyler Chambers écrit en septembre 1998 (cité par Lebert, M. 2009) lors d'un entretien que: dans quel autre lieu peut-on naviguer au hasard pendant 20 minutes et trouver une information utile dans trois langues ou plus.

1.2 Internet comme ressource éducative

Internet est une ressource qui facilite la création d'un espace qui fournit de nouvelles façons de percevoir, de voir, de penser et de localiser l'information de manière hypertextuelle², *indépendamment du lieu géographique* où une personne se trouve, un fait qui promeut l'information non seulement dans notre langue maternelle mais aussi dans d'autres langues.

Il est incroyable qu'une chose née comme un outil de communication en cas de guerre notamment offre maintenant de nouvelles possibilités pour tous les types de services: d'affaires, gouvernementaux et naturellement éducationnels. Cependant, chaque fois que dans l'histoire un nouvel horizon d'alternatives est ouvert, toutes sortes de réactions se produisent, comme dans le cas d'Internet qui, bien qu'il ait un grand impact dans l'éducation, est aussi sujet de recherche et de débats.

¹ WWW (World Wild Web ou Toile Mundiale)

²Un hypertexte : l'Outil de logiciel avec la structure non séquentielle qui permet de créer, d'ajouter, de lier et de partager de l'information sur de diverses sources au moyen des liens associatifs. (Bieber, M., 2000)

La polémique porte sur le fait que les technologies de l'information et de la communication (TIC) par elles-mêmes n'impliquent pas de connaissance, comme l'explique Del Mastro, C. (2005) qui dit qu'avoir accès à toute l'information du monde ne garantit absolument pas de développer des processus éducatifs et formatifs, ou bien comme Tyler Chambers en 1998(cité par Lebert, M. 2009) qui déclare lors d'un entretien: "Internet est seul le milieu par lequel l'information passe". Il est donc important d'identifier la qualité d'usage c'est-à-dire ce qui se fait avec Internet, quelle valeur ajoute Internet à une activité et comment générer un contenu d'intérêt à l'intérieur d'un contexte. À cet égard, Cristóbal Cobo dans une interview réalisée par Panóptica Social en 2010, indique : "... il ne suffit pas seulement d'accéder, mais il est nécessaire de traiter l'information, de savoir identifier l'information, savoir contextualiser l'information et savoir migrer cette information à de nouveaux formats", c'est là où on trouve le vrai défi de ce réseau éducatif. Alors, pour qu'Internet soit réellement un support du processus d'enseignement-apprentissage, on a besoin que son usage soit significatif, situation qui dépendra de la manière dont on va s'approprier de cet outil (Piscitelli, À. 2002) et il est requis pour son profit de le connaître et de le "dominer" (Rubio, M. 2003).

En résumé, le succès d'Internet réside dans la recherche et la gestion de l'information digitale de manière efficace pour générer des connaissances au moyen des différents outils qu'il offre et qui facilitent l'information, la publication et la communication, ce qui garantit un Internet ouvert et au service des intérêts et des inquiétudes des usagers (des étudiants et enseignants).

1.2.1 Les manières de l'employer et son usage productif

Comme nous l'avons mentionné, il est nécessaire de connaître un milieu aussi versatile qu'Internet, qui permet l'accès à l'information après l'avoir mise à la disposition de tous sur le web de manière rapide. À ce sujet, Jordi Adell en 1995 a établi qu'Internet était employé sous trois formes :

- a) *Internet comme bibliothèque*: En se référant à la quantité de ressources mises à disposition, tels que les dictionnaires, magazines, livres électroniques, des

publications, des fichiers, des bases de données sur divers sujets, des référentiels³, parmi beaucoup d'autres documents intéressants.

Ces ressources sont recherchées sur Internet au moyen d'un outil de recherche connu comme MOTEUR DE RECHERCHE OU BROWSER, qui est le mécanisme élémentaire d'accès à Internet. Parmi les principaux moteurs de recherche, les plus importants ou sollicités selon Wikipedia sont :

AltaVista (multilingue)	Ant.com (multilingue)	Ask (multilingue)	Baidu (chinois)	Bing (multilingue)	Blekkio (anglais)
Dazoo (français)	DuckDuckGo (multilingue)	Entireweb (anglais)	Exalead (français)	Gigablast (anglais)	Google (multilingue)
GM Search (multisources)	Info.com (multilingue)	Kelseek (multilingue)	LeMoteur (français)	Lycos (multilingue)	Mozbot (multilingue)
Panguso (chinois)	Qwant (multilingue)	Seek (français)	Sogou (chinois)	Soso (chinois)	Spezify (anglais)
	V9 (chinois, multilingue)	Voila (français)	Yahoo! (multilingue)	Yandex (russe, anglais)	

- b) *Internet comme imprimerie*: En se référant à sa configuration de plate-forme où il est permis de publier pratiquement sans limite des productions digitales, comme c'est le cas des textes, des images, des présentations ou des vidéos.

Nous allons en donner un exemple: imaginons que nous sommes intéressés par la production digitale d'images ou de photographies et que nous désirons les publier, pour cela il existe des sites dans le web qui les reçoivent pour qu'elles soient partagées.

³Référentiel : En informatique, un dépôt ou référentiel (de l'anglais repository), est un stockage centralisé et organisé de données. Ce peut être une ou plusieurs bases de données où les fichiers sont localisés en vue de leur distribution sur le réseau, ou bien un endroit directement accessible aux utilisateurs. (Référentiel. Dans Wikipedia. Récupérée le 21 Novembre, 2013 Disponible sur: [http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9p%C3%B4t_\(informatique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9p%C3%B4t_(informatique))).



Ou bien, si nous désirons localiser simplement une image, il existe aussi des outils de recherche d'images qui permettent à l'utilisateur d'entrer des mots-clés pour trouver des images relatives à ces mots, avec une option de Recherche Avancée pour trouver et choisir différentes tailles et mesures d'image, par exemple:



- c) *Internet comme canal de communication*: En se référant aux activités qui permettent la transmission d'informations, d'idées et d'émotions à travers l'utilisation de mots, d'images et de sons comme dans le cas de l'e-mail qui permet d'échanger des messages, de l'information, des recherches ainsi que de communiquer par des chats ou des forums.

Certaines formes illustrent en somme son usage productif dans trois aspects importants pour l'éducation : 1.-*La transmission de l'information*, qui sera rapide, fiable et agréable (Marinetti, 2001 « cité par Lebert, M., 2009 »); 2.- *La disponibilité* des éléments ou des ressources multimédias, à partir d'un point de vue éducatif, qui permet d'exploiter de nouveaux éléments pédagogiques, comme l'a confirmé Robert Beard, Professeur de Langue à l'Université Buchnell (USA) en Septembre 1998 : « pour un professeur de langue, le Web offre une pléthore de nouvelles ressources disponibles dans la langue cible, de nouveaux outils d'apprentissage qui sont disponibles pour les étudiants 24 heures par jour et 7 jours par semaine et le plus important, Internet nous fournira tout le matériel pédagogique dont nous pouvons rêver, plus efficace qu'avant car il est basé sur le concept de la communication » (cité par Lebert, M., 2009) ; et finalement 3.-*Le transfert* qui selon

Zozaya (2006), est défini comme un processus systémique de divers flux de circulation, grâce à la participation de plusieurs agents dont l'action conduit à l'appropriation, qui est définie comme prendre quelque chose et le faire sien; cela impliquerait un transfert de contenus avec l'intention de transmettre la connaissance qui doit être acquise par l'individu dans d'autres contextes (Colás et Jiménez, 2008). C'est une proposition qui va au-delà d'une vaste offre d'information de type encyclopédique en mettant cet espace à profit avec tout ce qu'il inclut, afin d'apporter un soutien au processus d'enseignement-apprentissage en créant des opportunités plus significatives et inspiratrices au moyen d'activités authentiques à l'intérieur d'un contexte.

En bref, avec les améliorations des navigateurs, l'usage d'Internet a apporté une nouvelle dimension d'appui aux professeurs et avec l'expérience acquise, on peut organiser et fournir à l'élève un environnement d'opportunités d'apprentissage.

1.3 Des aspects pédagogiques

Pour qu'Internet soit réellement en mesure d'offrir les opportunités d'apprendre qui ont été mentionnées, il est nécessaire de mettre en place une réflexion pédagogique autour de son profit. Ainsi, Crispín Bernardo, María Luisa... [Et al.] (2011) ont mis en évidence quatre aspects de ce qu'ils considèrent qu'offre cette ressource en termes de bénéfices, en général en lien avec le développement d'une activité.

En premier lieu se distingue *l'apprentissage collaboratif*. La raison en est qu'Internet permet au professeur d'employer des méthodes par lesquelles les étudiants travaillent en groupes pour atteindre des objectifs et développent ainsi un lien entre eux. Le résultat en est l'acquisition de nouvelles connaissances provenant de l'interaction de gens qui participent à un dialogue.

En deuxième lieu, *la rétroaction rapide* est bénéfique pour l'interactivité c'est-à-dire l'interaction de l'utilisateur avec l'hypertexte, laquelle lie les éléments d'information au moment nécessaire afin de construire une connaissance. Il s'agit d'une relation active où l'apprentissage a lieu quand l'étudiant est entouré d'un contexte d'enseignement réaliste (Young, 1993).

En troisième lieu, *l'apprentissage significatif*, doit être mis en évidence dans la mesure où l'étudiant doit traiter et donner un sens à l'information qui se présente et non simplement la recevoir. Par ailleurs les étudiants comprennent mieux quand ils sont impliqués dans des tâches et des sujets qui sollicitent voire captivent leur attention.

En dernier lieu, *l'apprentissage* doit se donner en tant qu'*apprentissage à la demande ou «juste à temps»*, puisque les étudiants appliquent les connaissances de manière immédiate, en cherchant ce dont ils ont besoin pour arriver à cerner un concept ou bien pour l'enrichir d'une manière très flexible, par le fait de disposer de l'accès à un espace infini d'information et de lier les connaissances sous des formes diverses.

Enfin, ce sont quatre aspects qui justifient sa validité comme outil d'enseignement, à condition que l'on comprenne qu'Internet comme une ressource éducative, aidera à atteindre une série de buts au préalable planifiés, pourvu qu'ils obéissent à des objectifs précis et à une méthodologie d'apprentissage négociée au préalable.

1.4 Des avantages et des inconvénients

À partir des lectures réalisées en rapport avec l'incorporation d'Internet dans des situations d'enseignement et d'apprentissage, diverses réactions peuvent être observées. Il y a ceux qui mettent en avant les avantages et ceux qui considèrent avant tout les inconvénients. Rubio Moraga, A. L. (2003) met en évidence la capacité qu'Internet possède comme ressource, après avoir fourni une évaluation en lignes générales de ses avantages et de ses inconvénients en fonction de la capacité d'adaptation de l'enseignant et de l'étudiant.

Inconvénients

- Une absence de structure pédagogique dans l'information, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de la rendre pédagogiquement accessible pour qu'elle soit utile aux processus mentaux et aux styles d'apprentissage des étudiants.
- Technophobie (les personnes qui rejettent les technologies) et Technophilie (elle est un fort enthousiasme pour la technique, en particulier les personnes développent des craintes excessives devant les technologies), les manies qui provoquent une ignorance de leur valeur formative.
- Des problèmes techniques.

Avantages

- Variété de méthodes d'exposition, d'apprentissage et d'exécution des exercices.
- L'existence de plusieurs styles d'apprentissage.
- Le langage audiovisuel exerce des attitudes perceptives et provoque constamment l'imagination.
- Il facilite le traitement, la présentation et la compréhension de l'information compte tenu de la nature interactive et du multimédia d'Internet, en permettant aux étudiants de maintenir une grande quantité d'information ordonnée et mise en relation avec ce qu'ils ont déjà.
- Une plus grande motivation et une facilité pour le travail collaboratif.
- Une ouverture au monde et à des situations qui étaient au-delà de la portée de l'étudiant, en seconde.
- Il facilite la connaissance d'autres cultures et de réalités nouvelles.
- Les contenus sont actualisés de manière continue.
- Il est possible de trouver une information complémentaire pour la production de matériel didactique.

Malgré certains inconvénients, Internet constitue un outil puissant qui, pris dans la circulation illimitée et rapide de l'information et grâce à son caractère interactif, fait disparaître les limitations d'un milieu statique (un livre imprimé, manuel, CD-ROM) ce qui augmente l'accès à de nouvelles ressources et enrichit le processus d'enseignement - apprentissage. À ce sujet, Piscitelli (2005) estime que, de nos jours, Internet n'est pas seulement un nouveau moyen mais un espace virtuel dans lequel des choses se passent et où peuvent se déployer d'une manière adéquate des processus d'enseignement et d'apprentissage. Autrement dit, incorporer Internet est beaucoup plus qu'introduire un ordinateur, c'est mettre à profit la facilité de création de matériels et la distribution d'outils de communication pour créer un environnement d'apprentissage dont la caractéristique principale est l'existence d'un support effectif pour le processus d'enseignement et d'apprentissage, devant correspondre à un apprentissage significatif.

En somme, le succès d'Internet exige de le rendre pédagogiquement accessible, de façon à ce qu'il soit utile aux étudiants, favorise leur interaction avec les contenus, avec le professeur et avec des compagnons ou des pairs.

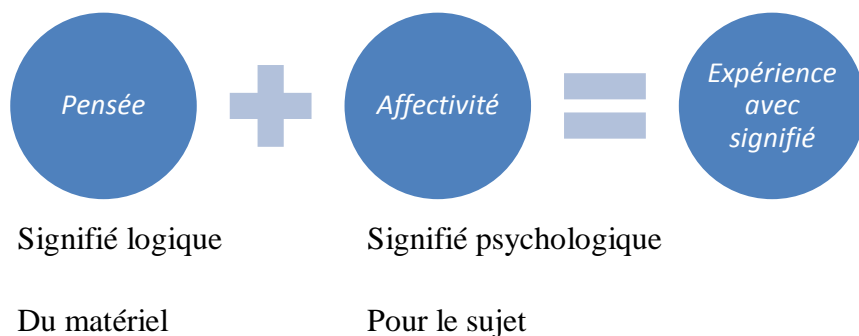
2. Apprentissage significatif

2.1 Théorie de l'apprentissage significatif

Le concept d'apprentissage significatif est énoncé en 1963 par David Ausubel dans son œuvre *Psychologie de l'Apprentissage Verbal Significatif* et il est utilisé pour distinguer ce type d'apprentissage de l'apprentissage répétitif ou par cœur. Ausubel critique en effet des modèles d'enseignement traditionnels qui utilisent l'apprentissage par cœur comme stratégie et qui, selon lui, sont peu efficaces pour l'apprentissage. Pour lui, apprendre signifie comprendre et, pour cela, une condition indispensable est de tenir compte de ce que l'étudiant sait déjà et de ce qui doit être appris. On peut dire qu'il s'agit d'un type d'apprentissage utilisant les acquis dans de nouvelles situations et dans différents contextes, de sorte que, plus que mémoriser, il faut comprendre.

Ausubel insiste donc sur la nécessité, pour l'enseignant, de concevoir ce qu'il appelle des "organismes préalables", une sorte de ponts cognitifs ou des ancrages à partir desquels les étudiants peuvent établir des relations significatives avec les nouveaux contenus (Nieda et Macedo, 1997). Un apprentissage est significatif dans la mesure où il est possible de rattacher les nouvelles connaissances à celles que l'étudiant possède déjà.

Ausubel souligne que l'apprentissage humain dépend principalement de l'expérience, ce qui implique non seulement *la pensée*, mais aussi *l'affectivité*-dans le développement d'un apprentissage significatif, le signifié logique du matériel d'apprentissage se transforme en signifié psychologique pour le sujet -et ces éléments étant considérés comme un ensemble, on forme l'individu *pour enrichir le signifié de son expérience, ce qui est connu comme apprentissage significatif*.



Enfin, l'apprentissage significatif vise, entre d'autres aspects, à dépasser la mémorisation traditionnelle pour se préoccuper des intérêts et des besoins de l'étudiant. Il en ressort une dynamique qui empêche l'étudiant d'être passif et l'oblige à avoir une action sur son apprentissage, ce qui donne comme résultat que l'apprentissage acquière une signification. Dans ce sens, un apprentissage est significatif quand l'étudiant peut attribuer à partir de sa propre expérience, une possibilité d'usage (une utilité) au nouveau contenu en le rattachant aux connaissances préalables.

2.2 En quoi l'apprentissage significatif consiste-t-il ?

Pour comprendre le principe de base de l'apprentissage significatif, il est d'abord nécessaire de le définir en utilisant les termes de celui qui a proposé la théorie (David Ausubel, 1963, p 58): L'apprentissage significatif est le mécanisme humain par excellence, pour acquérir et pour stocker une grande quantité d'idées et d'informations représentées dans tous les domaines de la connaissance, de façon que les nouvelles informations (nouvelles connaissances) se rattachent d'une manière substantive (qualité consistant à pouvoir présenter le concept ou l'idée sous plusieurs formes verbales sans altérer le sens) et non arbitraire à la structure cognitive de la personne qui apprend. Par une relation substantive et non arbitraire, il faut entendre que les idées se rattachent à un aspect existant, spécifiquement de la structure cognitive de l'étudiant, comme une image, un symbole, un concept ou une proposition. (Ausubel, 1983, p.18). Non-arbitraire veut dire que le matériel potentiellement significatif se rattache d'une manière intentionnelle à la connaissance déjà existante dans la structure cognitive de l'étudiant. Substantif signifie que ce qui s'incorpore

à la structure cognitive est la substance de la nouvelle connaissance ou des nouvelles idées et non les mots précis utilisés pour les exprimer (c'est par exemple pouvoir présenter en ses propres termes ce qu'on apprend et continuer à transmettre exactement le même signifié). Un apprentissage est donc significatif quand les contenus sont rattachés d'une manière intentionnelle et d'importance avec ce que l'étudiant sait déjà, de sorte que celui-ci établit une connexion avec ce qu'il doit apprendre.

Mais, comme tout produit, la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel s'accompagne d'instructions à suivre, certaines conditions étant requises pour le sujet qui apprend, pour le sujet qui enseigne et pour les contenus de l'éducation.

2.2.1 Les conditions requises qui permettent un apprentissage significatif

Comme cela a été antérieurement mentionné, pour que l'apprentissage soit réellement significatif il doit réunir quelques conditions. L'une d'elles présuppose que *l'étudiant manifeste une attitude d'apprentissage significatif*, autrement dit qu'il démontre de l'intérêt pour ce qu'il fait, se montre confiant, soit attentif et responsable, collabore avec plaisir dans un groupe, fasse usage de créativité et d'imagination, se montre donc dans de bonnes dispositions pour l'apprentissage. Le fait d'avoir le désir d'apprendre et d'être motivé incite l'étudiant à faire des efforts pour rattacher le nouveau matériel avec sa structure cognitive (Ausubel, 1963), ce qui a pour résultat que la construction de la connaissance soit possible.

La deuxième condition est relative à l'exécution d'un apprentissage significatif sous deux conditions: a) *élaborer le matériel nécessaire pour fournir un enseignement qui dirige l'étudiant dans l'obtention d'un apprentissage significatif*; par conséquent, il est indispensable que le matériel d'enseignement - apprentissage soit structuré, organisé, ait une logique, soit cohérent, que les relations de ses éléments ne soient pas confuse et qu'il ait un rapport compatible(niveau) avec la structure cognitive du sujet qui apprend (Ausubel, Henesian et Novak, 1983). Et, b) *stimuler la connaissance préalable pour pouvoir aborder le nouvel apprentissage*; par conséquent, les conditions antérieures ne garantissent pas que l'étudiant puisse réaliser des apprentissages significatifs, ce qui devrait se produire seulement s'il dispose dans sa structure cognitive des connaissances préalables nécessaires

auxquelles lier les nouveaux apprentissages proposés. Or, on a besoin d'une base préalable pour favoriser les relations nécessaires à l'apprentissage. Par conséquent, en appliquant ce principe dans la proposition de mise en place d'un "atelier de conversation", le contenu proposé comme objet d'apprentissage ne doit pas se détacher de ce que l'étudiant voit en classe de la langue cible au CELE, de sorte que ce lien facilite une assimilation entre la nouvelle connaissance et les connaissances qu'il possède déjà.

Pour finir, voici la troisième condition, qui se rattache au sujet qui enseigne, c'est-à-dire le professeur. *Le rôle du professeur est de fonctionner comme médiateur dans le processus d'apprentissage de l'étudiant.* Qui assume les fonctions de professeur doit savoir qu'il occupe une place de grande responsabilité car c'est lui qui doit diriger, organiser et présenter les activités d'apprentissage de manière significative. Tébar Belmonte (2003), commente que le profil du professeur médiateur est essentiel à l'intérieur de l'enseignement. Conformément à Tébar (2003), en ce qui concerne les propositions méthodologiques pour des professeurs médiateurs et en les appliquant au domaine des LE à l'intérieur de l'atelier de conversation (où on peut réaliser l'acte éducatif au moyen de différentes méthodes, de techniques, de stratégies et de médias), il est important de souligner que le professeur doit réduire au minimum son rôle de transmetteur et mettre en jeu des habiletés orientées à pourvoir de ressources plus appropriées à la situation communicative, c'est pour cela que Tébar (2003) propose que le professeur mette en place un type d'enseignement ouvert et collaboratif.

À cet égard, le Dictionnaire de termes clefs d'ELE du Centre Virtuel Cervantes (2002), met en évidence certains avantages concernant ce type d'enseignement (ouvert et collaboratif). Il est ainsi mentionné que, dans la pratique de l'enseignement, il a été observé que l'apprentissage coopératif permet de respecter les différents styles d'apprentissage, encourage l'interaction et la négociation des significations entre les étudiants, ce qui leur permet de générer un input et un output plus compréhensibles et donc d'augmenter les opportunités d'utiliser la langue cible avec une plus grande variété de fonctions linguistiques. Un autre avantage à noter est qu'on est amenés à considérer les étudiants comme le centre du processus d'enseignement-apprentissage. Pour en donner un exemple, quand une situation de communication est liée aux expériences personnelles de l'apprenant et que ses besoins et intérêts sont satisfaits, des connexions s'établissent entre ce qui est

enseigné et les connaissances linguistiques et sociolinguistiques que les étudiants possèdent, créant une interconnexion qui favorise l'intégration de nouveaux éléments dans le réseau cognitif de l'étudiant et amenant ce dernier à produire finalement un apprentissage significatif. Dans cette perspective, l'atelier de conversation contribue à motiver les étudiants à découvrir de nouvelles manières d'apprendre, au-delà de la salle de classe et du texte scolaire (le manuel).

En conclusion, la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel se présente quand l'individu stimule ses connaissances préalables, ce qui veut dire que l'apprentissage est effectué à partir de ce qui est déjà connu. En même temps, afin que l'étudiant puisse rattacher les nouvelles connaissances à celles qu'il possède au préalable, la motivation et l'attitude sont nécessaires aussi pour apprendre, ainsi que des matériels pertinents et des contenus d'apprentissage faisant sens. De plus, le professeur devient un médiateur et un facilitateur des apprentissages des étudiants, de sorte que sur la base de ce thème de recherche, par exemple, à l'intérieur du contexte de l'atelier de conversation, le professeur de langue étrangère agit comme médiateur quand il est capable de motiver et de promouvoir l'estime de soi des étudiants, en partageant avec eux des informations sur leurs progrès ou en résolvant les problèmes qui peuvent se présenter, afin d'effectuer les tâches de communication avec succès.

2.3 Processus de l'apprentissage significatif

Comme nous l'avons mentionné précédemment, Ausubel met en évidence que l'apprentissage des étudiants dépend de la *structure cognitive*⁴ (ensemble d'idées, de concepts et de propositions) préalable qui se rattache à la nouvelle information, ainsi qu'à son organisation. Pour la mise en place d'un apprentissage significatif, il est nécessaire que l'étudiant ait la disposition d'apprendre (une motivation), ce qui implique qu'il trouve un sens ou une logique à cet apprentissage (une utilité ou une possibilité d'usage), dans le cas contraire l'étudiant le rejettera.

On peut déduire de ce qui vient d'être dit que l'apprentissage significatif est un apprentissage relationnel. Le sens crée la relation de la nouvelle connaissance avec les

⁴"Structure cognitive" : L'ensemble de concepts, d'idées qu'un individu possède sur un champ déterminé de la connaissance, ainsi que son organisation.

connaissances antérieures, avec des situations quotidiennes, avec la propre expérience de l'étudiant, etc. Dans ce contexte, le professeur doit partir des connaissances préalables de l'étudiant pour un développement correct de l'apprentissage significatif. Par ailleurs, le processus de l'apprentissage significatif est défini par une série d'activités significatives et par des attitudes de l'étudiant, lesquelles lui fournissent une expérience.

Le processus se met en place quand l'étudiant possède dans sa structure cognitive des idées, des concepts ou des propositions, stables et définis, avec lesquels la nouvelle information peut interagir. Cette nouvelle information se "connecte" avec un concept (idée ou proposition) - ce qu'Ausubel nomme « *subsunsor*⁵ » (structurant), – préexistant dans la structure cognitive. Ceci implique que les nouvelles idées, les concepts et les perceptions peuvent significativement être appris dans la mesure où d'autres idées, concepts ou perceptions éminentes sont suffisamment claires et disponibles dans la structure cognitive de l'individu et qu'ils fonctionnent comme un point d'"ancrage" des premières.

La caractéristique la plus importante de l'apprentissage significatif consiste en ce qu'il produit une interaction entre les connaissances les plus éminentes de la structure cognitive et de nouvelles informations, celles-ci acquérant un signifié et étant intégrées à la structure cognitive de manière non-arbitraire et substantive, en favorisant la différenciation, l'évolution et la stabilité des structurants antérieurs ou préexistants.

En conclusion, Ausubel a élaboré le premier modèle systématique de l'apprentissage cognitif appliqué à l'enseignement, en affirmant que les connaissances antérieures déterminent la réussite de l'apprentissage, aussi que la manière dont l'étudiant assimile les connaissances, à savoir: les relations entre la structure cognitive, les intentions de l'étudiant, le matériel à utiliser et les modes de transmission de la connaissance.

2.4 Les avantages de l'apprentissage significatif dans les Langues étrangères

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL), un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, il n'existe actuellement pas de consensus par rapport à la façon dont les étudiants apprennent qui permette au CECRL de se réclamer d'une théorie de l'apprentissage particulière.

⁵Des concepts amples et clairs.

Certains théoriciens croient cependant que, en plus de l'exposition à une entrée en matière (input) compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour le développement de la langue. Burillo, J... [Et al.] (2006) mentionnent que durant ces dernières années, les tendances méthodologiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ont changé leur approche, puisque actuellement, les approches et les méthodologies ont comme clé de voûte le développement de diverses activités langagières: compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite (CECRL, 2001). Ce même auteur fait remarquer que l'apprentissage d'une langue étrangère tend à être plus significatif quand la personne qui apprend se trouve dans un contact constant avec la langue, de manière naturelle, sans pression mais au contraire avec intérêt et plaisir, d'une manière communicative et significative. Alors, depuis la perspective de ce travail de recherche qui a pour délimitation l'atelier de conversation, deux aspects mentionnés par Burillo, J... [Et al.] (2006) sont pris en compte: le communicatif et le significatif.

Nous savons que l'aspect significatif de l'apprentissage est lié au fait que l'étudiant peut attribuer, à partir de sa propre expérience, une possibilité d'usage (une utilité) au nouveau contenu, en le rattachant à ses connaissances préalables. L'étudiant sera donc capable de mettre en place cet apprentissage significatif, à condition que ce dernier soit:

- *Fonctionnel*, c'est-à-dire que les connaissances acquises puissent être utilisées quand les circonstances dans lesquelles l'étudiant se trouve l'exigent.
- *Un processus actif*, c'est-à-dire que les étudiants ne se limitent pas à prendre des notes, mais qu'ils fassent une série d'activités pour les organiser et pour les élaborer afin de les comprendre et de pouvoir les assimiler tout de suite significativement dans les structures cognitives organisées.
- *Un processus constructif*, c'est-à-dire que les activités d'apprentissage soient orientées vers la construction de signifiés par l'étudiant lui-même. Pour cela, il est nécessaire que l'étudiant rattache les nouvelles connaissances aux connaissances préalables et qu'il soit motivé à le faire.

Le fait d'apprendre significativement peut donc avoir lieu lorsque les connaissances, les faits, les concepts ou les compétences sont fonctionnels, autrement dit quand ils peuvent

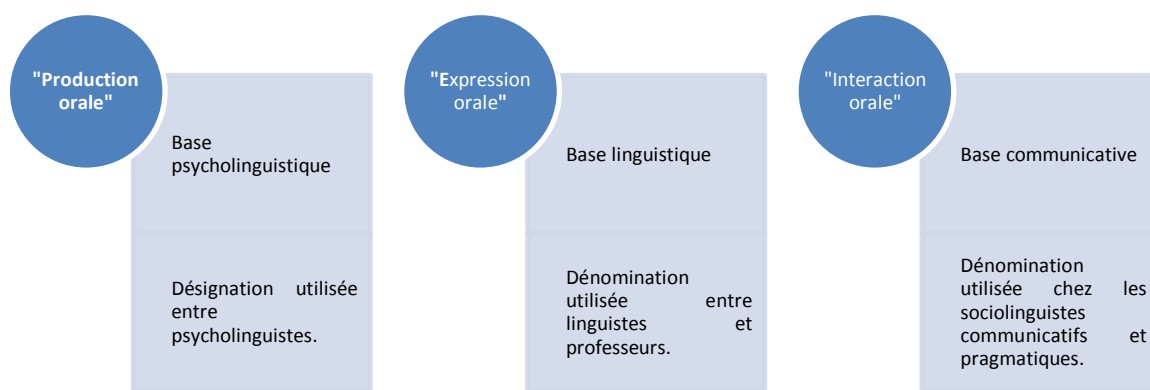
être utilisés d'une manière effective quand les circonstances dans lesquelles l'étudiant se trouve l'exigent; celui-ci pourra mettre en relation plusieurs situations et de nouveaux contenus dans différents contextes. Ceci est d'une grande importance pour l'approche communicative, notamment dans la production orale qui emploie la simulation ou la reconstruction directe de situations d'échange communicatif les plus authentiques possibles, ce qui implique l'usage de la langue étrangère de manière fonctionnelle dans les situations possibles de la vie réelle. Il est d'ailleurs largement admis qu'une personne apprend mieux ce qu'elle perçoit comme étant étroitement lié à sa survie ou à son développement. De cette façon, l'étudiant, plutôt qu'accumuler une information, est amené à la produire, la transformer et l'appliquer, ce qui entraîne les avantages suivants: a) en premier lieu, l'apprentissage actif aide à l'assimilation des activités d'apprentissage de la part de l'étudiant; b) il facilite l'acquisition de nouvelles connaissances en les unissant aux connaissances antérieurement acquises, et cela d'une manière significative; c) il permet une rétention de l'information à long terme puisque, grâce à la clarté de la structure cognitive (idées, concepts et propositions), la rétention du nouveau contenu est favorisée. Or, dans le cas de l'apprentissage de langues étrangères, il est nécessaire que cela se produise pour permettre à la compétence communicative de l'étudiant de se développer. Il s'agit de permettre à l'étudiant d'exprimer et d'interpréter des messages qui lui permettent de négocier des signifiés dans des contextes spécifiques, raison pour laquelle il est nécessaire de considérer le concept d'apprentissage significatif qui va rendre plus aisée la production orale de l'étudiant.

3. Production orale

3.1 Production, expression et interaction orale

Il est intéressant de savoir qu'il existe un grand nombre de publications proposant l'oralité comme thème central du processus d'enseignement-apprentissage des LE, comme dans le cas de Moreno, F. actuel directeur de l'Instituto Cervantes, qui a manifesté son importance dans quelques-unes de ses publications.

La production orale est connue comme l'une des activités langagières ou des arts du langage; c'est donc un des moyens par lesquels la langue est utilisée, de même que la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite (Moreno, F., 2002). Cette activité langagière a été étudiée par différentes disciplines à l'origine de diverses théories proposant des dénominations spécifiques, des formes de procédure, des manières d'acquisition et des types de développement de l'enseignement-apprentissage en LE. L'objectif de ce travail de recherche est de mettre en exergue l'importance de pratiquer cette activité langagière qui reçoit essentiellement trois dénominations, qui sont "production, expression ou interaction orale".



L'expression orale ou la production orale en LE est considérée comme une activité que l'étudiant doit progressivement acquérir et qui consiste à s'exprimer dans diverses situations (CECRL, 2002). Il s'agit d'établir un rapport entre les éléments fondamentaux de la communication que sont les participants (un émetteur et un récepteur), la situation communicative ou de communication (c'est le contexte social à l'intérieur duquel la communication a lieu, verbalement structuré dans une sorte de discours) et le discours (un échange de messages entre un émetteur et un récepteur).

Pour faire une distinction entre ces 3 dénominations, disons que, pour de nombreux psycholinguistes, le processus de production orale se déroule en trois étapes : l'émetteur décide du contenu qu'il veut transmettre, il octroie au message préverbal un code linguistique et, finalement, ce message déjà codifié est articulé. Quant aux fondements linguistiques de l'expression orale, au moment de produire physiquement une chaîne de sons, ceux-ci sont groupés en formant les syllabes qui, à leur tour, seront groupées pour constituer les séquences plus étendues qui recevront une intonation, la qualité de l'expression orale dépendant complètement de la production phonique. En ce qui concerne

l'interaction communicative, l'élément fondamental est par excellence la conversation définie comme un dialogue entre deux personnes ou plus qui interviennent alternativement en exprimant leurs idées ou leur affectivité, qui peut tourner autour d'un ou plusieurs sujets et est conditionnée par le contexte. L'objectif se résume à obtenir que l'étudiant exprime ce qu'il veut exprimer, qu'il le fasse d'une forme adéquate et qu'il puisse oralement interagir quand la pratique communicative l'exige.

3.1.1 Des fonctions de la production orale (OUTPUT)

Comme nous l'avons vu, la production orale est considérée comme un élément fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une LE, mais il faut à présent se demander comment cette activité peut jouer un rôle important. Pour Arnaiz et Peñate (2004), la réponse vient des fonctions de la production orale (OUTPUT), qui sont :

- *Favoriser la fluidité.* Que ce soit pour employer le vocabulaire approprié dans différents contextes avec l'habileté suffisante pour être créatif et imaginatif (Fillmore, 1979) ou bien pour "parler correctement dans différents contextes", c'est-à-dire en démontrant un bon contrôle de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation (Scarcella et Oxford, 1992), finalement, il ressort qu'avec un usage fluide de la langue, l'étudiant peut s'exprimer sans avoir à faire un effort excessif pour se rappeler les aspects lexicaux et morphosyntaxiques.
- *La sensibilisation.* En produisant la LE, l'étudiant peut percevoir une lacune linguistique entre ce qu'il désire dire et ce qu'il peut réellement dire et se rendre compte de ce qu'il ne sait pas ou connaît seulement en partie. Tout cela peut activer des processus cognitifs générateurs de nouvelles connaissances linguistiques pour l'étudiant ou peut l'amener à consolider les connaissances existantes. On peut ici remarquer que la production de la langue peut amener l'étudiant à passer d'un simple traitement des mots qui fonctionnent indépendamment à une prise de conscience des termes qui constituent la proposition et, de cette façon lui faire percevoir des phénomènes, tels que la concordance sujet-verbe ou l'ordre des vocables, entre autres (Kowal et Swain, 1994).

- *Influer sur le processus d'acquisition au moyen de la vérification d'hypothèse.* Les lacunes que l'étudiant identifie après avoir produit en LE peut relever d'un lexique inconnu ou d'un aspect grammatical qu'il ignore mais dont il a besoin pour transmettre un message. Corder (1981) suggère que l'output, particulièrement l'output erroné, peut être un échantillon signalant qu'un étudiant a formulé une hypothèse sur le fonctionnement de la langue et qu'il en fait l'essai (p. 11). Donc, le fait que la production de la langue conduit, souvent, à la sensibilisation quant à d'éventuelles lacunes linguistiques (Swain, 1995, p. 129), est certainement un point de départ pour commencer à prendre des mesures (De Bot, 1996, p.551) et commencer un processus de reconstruction, ce qui suppose un apprentissage (McLaughlin, 1990, p.117).

De sorte que si on cherche à ce que se produise ce qui vient d'être mentionné, il sera nécessaire que le sujet dispose de possibilités d'utilisation de la langue, explore ses propres ressources et organise ses idées avec régularité (McLaughlin, 1987, p. 134), ce qui contribuera à atteindre les objectifs communicatifs et à développer la compétence communicative des étudiants dans la langue cible.

3.2 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Quand on parle de la compétence communicative, on parle nécessairement du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), lequel, en plus de promouvoir la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes et la reconnaissance mutuelle des diplômes obtenus dans différents contextes d'apprentissage, a aussi unifié les directives pour l'apprentissage et l'enseignement de langues étrangères en décrivant ce que les étudiants doivent apprendre à faire afin d'utiliser la LE pour communiquer, ainsi que les connaissances et les compétences dont ils ont besoin afin d'agir efficacement .

Le CECRL établit une échelle de 6 niveaux de référence pour l'organisation de l'apprentissage des langues et la reconnaissance des différents titres émis par des entités certifiées en langue. La division est opérée en 3 blocs qui répondent à une division plus

classique de niveau basique, intermédiaire et avancé. Y sont également délimitées les capacités que l'étudiant doit maîtriser à chacun des niveaux pour les catégories *comprendre, parler et écrire*. La catégorie *comprendre* intègre les activités de compréhension auditive et de lecture; la catégorie *parler* intègre l'interaction orale et l'expression orale et la catégorie *écrire* comprend l'habileté d'expression écrite.

A partir de 2000, le CECRL est devenu une œuvre de réglementation pour l'enseignement-apprentissage des langues en Europe qui redéfinit la compétence de communication : "apprendre une langue représente la recherche d'un équilibre entre le travail sur la langue (phonétique, vocabulaire, syntaxe) et l'emploi de la langue dans des interactions porteuses de sens (significatives) et le plus proche possible de la réalité des pratiques linguistiques".

Le CECRL ajoute aux 4 activités qui sont traditionnellement connues (production et compréhension orale et écrite) les activités d'interaction comme la conversation et les activités de médiation où le speaker joue le rôle de médiateur ou de canal de communication entre deux personnes qui ne peuvent pas directement communiquer. On y met en évidence que les interactions sont essentielles, puisque "le moteur de l'apprentissage est l'interactivité (synonyme d'une participation dans des relations communicatives établies entre les personnes), à partir de divers appuis comme le tour de parole et des interactions que le professeur aura à organiser et à développer" (Gómez Mont, M. 2007).

3.3 L'atelier de conversation et la production orale

Swan, M. & Smith, B. (1987) affirment que l'étudiant apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant, de la même façon, on peut dire que l'étudiant apprend à parler en parlant. Par conséquent, comme l'affirme Chaudron (1988), l'acquisition d'une habileté résulte de la pratique productive de celle-ci. En vertu de cette idée, le processus d'enseignement-apprentissage d'un étudiant en LE ne doit jamais se limiter à l'usage exclusif d'un manuel. Cependant, en termes généraux, le manuel représente l'axe de la planification didactique d'un cours et, dans l'étude de la production orale qui est au centre du présent travail de recherche, il est pris en compte puisque les éléments qui le constituent (sélection, progression, présentation de la langue, contenu grammatical et lexical, schéma de classe)

peuvent construire, outre un lien entre le salon de classes du CELE et l'atelier de conversation du CAALE, un pont qui facilite dans une certaine mesure les dynamiques de production orale.

Toutefois, l'une des difficultés de la production orale en langue étrangère est de la réaliser à l'intérieur d'une salle de classe, puisque c'est un espace où on limite les situations de communication. Les raisons peuvent provenir de plusieurs facteurs, mais il semble qu'en premier lieu les étudiants n'aient pas assez d'opportunités d'utiliser la langue qu'ils apprennent dans la salle de classe (Swain et Lapkin, 1989). Ajoutons à cela le facteur temps et le facteur nombre d'étudiants. Quoi qu'il en soit, il convient d'augmenter les possibilités d'apprentissage au-delà de la salle de classe, afin de fournir des occasions pour la pratique significative des ressources linguistiques des étudiants (Gass et Varonis, 1994). Voici comment l'atelier de conversation peut devenir un espace privilégié pour promouvoir la production orale de L2 où l'étudiant, en plus de pouvoir pratiquer l'expression orale, comprend et transmet des messages réalisés avec clarté, cohérence et pertinence (Swain, 1985). De plus, l'atelier fait apparaître la langue non comme un objet abstrait, mais comme le bien culturel sur lequel est basée la vie quotidienne de toute une population (Gómez Mont, un M. 2007). Dans ce sens, comme l'indique A. Giovannini et al. (1996, p 49), les activités de production orale ne sont pas destinées uniquement à la pratique de quelques contenus grammaticaux, mais aussi à s'exercer à l'usage de la langue dans un processus d'interaction et de communication. Une affirmation qui rend évident que la communication doit être significative, sur la base d'une réponse personnelle requise pour exprimer des idées et des opinions, exprimer une intention ou le désir de faire quelque chose, négocier ou résoudre un problème particulier, ou encore établir et maintenir des relations sociales et personnelles.

Nous avons exposé que le domaine de la production orale est essentiellement le résultat d'une pratique, à condition de consacrer le temps nécessaire à sa réalisation. Il est clair que l'acte communicatif requiert que le locuteur ait quelque chose à dire, de sorte que le travail des enseignants dans un atelier de conversation est de créer des situations dans lesquelles les étudiants participent activement, sentent qu'ils ont beaucoup à dire et se sentent capables de s'exprimer de manière adéquate (Gómez Mont, M. 2007). C'est plus précisément de la conversation informelle dont il est question en tant que conversation spontanée et première forme primaire et universelle de réalisation de l'oralité (Tusón,

1999), forme caractéristique dans laquelle les personnes sont liées les unes aux autres, interagissent et réalisent leurs activités quotidiennes en tant qu'êtres sociaux (Gómez Mont, 2007).

Dans la conversation, un étudiant peut argumenter, soutenir une polémique, expliquer, exposer, raconter, décrire, entre autres motifs de la production orale. Par conséquent, au moyen d'elle, les étudiants développent des compétences de caractère cognitif qui permettent la récupération et l'organisation de données, de manière cohérente, pour pouvoir faire dialoguer les opinions personnelles avec celles des autres, pour pouvoir argumenter, décrire, raconter ou contribuer à l'échange (Baralo, 2000, p. 16). En outre, dans la conversation, la compétence de caractère linguistique se développe, car l'apprenant est tenu de faire un effort de décodage de ce qu'il écoute, de produire des énoncés bien prononcés et structurés, de chercher les mots précis, tout ceci pour assurer la réussite d'une interaction (Baralo, 2000, p. 16).

En résumé, le rôle fondamental de la production dans le processus d'apprentissage d'une LE peut contribuer à l'apprentissage par la consolidation des connaissances linguistiques que l'étudiant n'a pas encore totalement maîtrisées. Dans le même ordre d'idées, la production orale est un moyen d'essayer de nouvelles structures linguistiques tout en répondant aux exigences et caractéristiques de la situation de communication.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

1. Méthodologie

1.1 Type d'étude

Pour réaliser cette étude, la méthodologie qualitative a été choisie parce que cette méthodologie de recherche permet de comprendre et d'approfondir les phénomènes en les explorant depuis la perspective des participants dans un environnement naturel et en relation avec le contexte (Hernández, R. 2010).

Taylor et Bogdan (1986) considèrent, dans un ample sens, la recherche qualitative comme celle qui produit des données descriptives des propos des personnes, que ces propos soient parlés ou écrits, et de la conduite observable. Pour cela, les données qualitatives sont définies comme des descriptions détaillées de situations, d'événements, de personnes, d'interactions, de conduites observées et de leurs manifestations (Patton, 1990). Avec cette méthode, le chercheur obtient des données pour décrire et pour analyser, de sorte que la préoccupation directe du chercheur se concentre sur les expériences des participants comme elles ont été (ou elles sont) senties et expérimentées (Sherman et Webb, 1988).

Les instruments pour la collecte de données qu'un chercheur qualitatif utilise, peuvent être regroupés en trois grandes catégories, basées respectivement sur l'observation directe, les interviews et l'emploi de documents. Pour LeCompte (1995), la recherche qualitative pourrait être comprise comme « une catégorie de modèles de recherche qui extraient des descriptions à partir d'observations qui adoptent la forme d'interviews, de

récits, de notes, d'enregistrements, de transcriptions d'audio et de vidéo, de documents écrits de toutes sortes et de photographies ou de films ».

En conclusion, le point de vue de la méthodologie qualitative s'intéresse à l'environnement des événements et a pour finalité de « reconstruire » la réalité; autrement dit, elle peut être conçue comme un ensemble de pratiques interprétatives qui rendent le monde « visible » (Hernandez. R, 2010).

1.2 Instruments de collecte des données

Les chercheurs qualitatifs sont flexibles en ce qui concerne la manière dont ils essaient de mener leurs études, puisqu'ils sont encouragés à créer leurs propres instruments. On peut dire que le chercheur suit certaines orientations qui lui apportent les outils nécessaires pour réaliser ce type de recherche, mais pas de règles (Hernández, R. 2010). Les instruments servent au chercheur qui n'est jamais l'esclave d'une procédure ou d'une technique (Taylor et Bogdan, 1987).

Suivant cette perspective, nous avons choisi les instruments qui nous ont paru les plus pertinents et efficaces pour la collecte de données de ce travail de recherche qui vise, rappelons-le, à explorer une ressource (Internet) dans l'apprentissage des LE des étudiants du CELE, à l'intérieur d'un espace (atelier de conversation) conçu pour pratiquer la langue cible et la communication, avec des productions orales spontanées et personnelles dans des situations variées de la vie.

1.2.1 Observations

Observer pour connaître, et justement entre les techniques qualitatives de recherche se trouve l'« observation » qui permet d'obtenir de l'information sur un phénomène ou événement tel qu'il se produit.

L'observation entraîne la question de l'objet d'observation, du contexte d'observation et de la sélection de la période d'observation, le but de toute observation étant d'obtenir de l'information sur un sujet concret (Pérez Serrano, G. 2002). Dans ce cas, l'observation doit aider à la production orale des étudiants inscrits aux “cours libres” du CELE de la

BUAP, au moyen d'un atelier de conversation utilisant Internet comme une ressource en faveur d'un apprentissage significatif des étudiants. Le fait d'offrir un espace pour pratiquer la LE en communiquant et, dans ce cadre, exploiter Internet comme ressource pour optimiser le processus d'apprentissage devrait donner aux étudiants les moyens de transférer ce qu'ils abordent dans la salle de classe dans des situations de communication proches de la réalité, pour se trouver en mesure d'établir un contact authentique avec la langue cible et de réaliser des productions orales spontanées et personnelles.

Le contexte d'observation de ce travail de recherche est l' « atelier de conversation » du Centre d'Auto-accès pour l'Enseignement des Langues Étrangères (CAALE) de la BUAP dans le campus de C.U. L'atelier a lieu dans une salle de conversation (Salle D) possédant des médias électroniques, comme Internet, des ordinateurs, un tableau blanc interactif et un projecteur, ainsi que le mobilier traditionnel d'une salle de classe.

D'un autre côté, l'observation des ateliers de conversation a été réalisée durant le semestre de Printemps et l'Automne 2013, avec une entrée gratuite et programmée dans le module de registre du CAALE. Pour être précis, en ce qui concerne le semestre de Printemps 2013, l'atelier a commencé le 12 février pour conclure le 7 mai et il avait lieu mardi de 17 heures à 18 heures 30, pour un total de 10 séances. Durant le semestre d'Automne 2013, l'atelier a été réalisé le jeudi de 17 heures à 18 heures 30, du 12 septembre au 21 novembre, avec le même nombre de séances.

Finalement, en ce qui concerne l'instrument qui a été utilisé, il était composé d'une série de réactifs à remplir tout au long de l'atelier et conformément aux situations qui se présentaient. Nous présentons ci-dessous l'instrument utilisé :

GRILLE D'OBSERVATION DANS L'ATELIER DE CONVERSATION	
Nom du professeur :	
Cours :	Niveau :
Dates des observations :	
Institution :	
Public :	Horaire de la séance observée :
Nombre de séances:	
1. Variété de ressources utilisées avec Internet : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
Si oui, lesquels ?	

<input type="checkbox"/> Site web :	<input type="checkbox"/> Matériel authentique :		
<input type="checkbox"/> Images :	<input type="checkbox"/> Vidéo :		
<input type="checkbox"/> Autres supports :			
Commentaires :			
2. Organisation de la communication	Oui	Non	Commentaires
<i>Rôle du verbal : Échanges apprenants-Professeure.</i>			
Répondent aux questions			
Demandent des explications supplémentaires			
Donnent une opinion personnelle			
Donnent des explications			
<i>Rôle du verbal : échanges apprenants-apprenants.</i>			
Complètent ce qui a été dit par un autre			
Font une activité			
Font des commentaires			
<i>Différentes manières d'accéder au sens.</i>			
• Utilisation de l'extralinguistique			
Supports iconiques			
Gestes, mimiques			
Mise en contexte			
• Par référence au vécu des apprenants			
En créant des « situations imaginaires »			
En utilisant le « contexte »			
• Par confrontation avec d'autres « signes » de la langue.			
Utilisation du dictionnaire en ligne			
Traduction en langue maternelle			
Dans notre contexte mexicain, les apprenants ne parlent que l'espagnol			
• Synonymie			
Définitions			
Reformulation			
Paraphrase communicative			

En général les observations ont cherché à analyser :

- *Les sources d'informations qui sont utilisées par Internet.* Avec certains réactifs nous avons essayé de déterminer le type de source d'information (documents, images, audio, vidéo...) utilisé pour savoir s'il motivait l'étudiant à produire un discours oral.

- *L'Organisation de la communication.* Ici on a observé le développement de la production orale en ce qui concerne les interactions entre le professeur et les élèves, entre les élèves et le professeur et entre les élèves.

Le processus pour analyser les données a été réalisé comme suit: en étant dans l'atelier de conversation, l'observateur a noté les situations pour répondre aux réactifs de l'instrument. Suite aux observations, une description des données représentatives a été faite, de sorte que l'analyse de l'information a consisté à identifier les situations observées et à établir des conclusions en ce qui concerne le développement de la production orale et l'usage d'Internet dans l'atelier de conversation.

1.2.2 Le questionnaire

Le questionnaire est une technique de collecte de données qui est fait pour sonder les opinions d'un groupe, chacun des membres investissant un minimum de temps (Hernández, R. 2010). Or, il faut préciser que le questionnaire n'est pas l'une des techniques les plus représentatives de la recherche qualitative, mais il s'associe aux techniques typiquement quantitatives pour la collecte, l'analyse et l'interprétation d'informations. Mais, comme l'affirme Van Lier (un partisan de la combinaison des méthodes de recherche), il n'y a aucune nécessité d'opposer la recherche qualitative à la quantitative puisque la recherche « hybride » peut offrir des avantages importants (Van Lier, 1988, p.12).

La planification d'un questionnaire implique la conception d'un ensemble de questions qui supposent de concrétiser les idées, les croyances ou les suppositions de l'enquêteur en relation avec la question de l'objet de recherche. Hernández, R... [Et al.] (2010) remarquent que pour la rédaction des questionnaires, les questions sont généralement classées en trois catégories:

- *Les questions ouvertes*, qui sont formulées pour obtenir des réponses exprimées dans le propre langage de la personne interrogée.
- *Les questions fermées*, qui sont formulées pour obtenir des réponses pour confirmer ou rejeter une proposition.

- *Les questions à choix multiples*, qui sont un type de questions fermées pour construire une série d’alternatives de réponse.

De plus, cette auteur remarque qu’il n’y a pas de règles générales pour les questionnaires, ce qui explique pourquoi cette technique a été utilisée à la fois dans la phase initiale de ce processus de recherche et dans la phase finale. En ce qui concerne la phase initiale, le questionnaire, crée pour obtenir de l’information, a été utilisé comme point de départ pour connaître les points de vue des étudiants en relation avec l’objet de recherche. Il s’agissait de confirmer l’utilité d’un espace et d’un instrument pour aider les étudiants à mettre en relation le système linguistique vu dans les manuels avec leurs réalisations orales spontanées dans des situations de la vie ; tout ceci passant par un large canal de ressources issues d’Internet. Nous pensons qu’apprendre une LE dépend du besoin, du désir et de la motivation de l’apprenant, ainsi que de la quantité d’énergie qu’il est disposé à consacrer à cette entreprise. Ainsi, tant au niveau élémentaire qu’au niveau avancé, il est toujours des choses que les étudiants peuvent faire en plus d’être présents aux séances de langue cible dans la salle de classe.

Notre questionnaire est constitué de 10 questions présentées aussi bien sous la forme de questions à choix multiples que de questions ouvertes. Voici le questionnaire utilisé dans cette phase initiale :

Questionnaire phase initiale	
<p>1. Tu considères que la salle de classe développe ton habilité à communiquer en langue cible:</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No</p>	
<p>2. Tu considères qu’il y a peu de moments dans la salle de classe pour t’exprimer, échanger des idées, des pensées, des sentiments à propos d’une situation actuelle :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No</p>	
<p>3. Tu considères qu’il est nécessaire d’avoir une gamme plus complète d’alternatives qui aident à mettre en relation ce que tu vois dans la salle de classe avec les réalisations orales spontanées de la langue cible :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No</p>	

<p>4. Utilises-tu avec régularité la langue cible que tu apprends?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No</p>
<p>5. Aimerais-tu appliquer tes connaissances dans des situations qui exigent une communication?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No</p>
<p>6. Aimerais-tu communiquer dans la langue cible d'une manière naturelle ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No</p>
<p>7. Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à l'atelier de conversation?</p> <p>R:</p>
<p>8. Quels objectifs tu espères atteindre avec l'atelier de conversation ?</p> <p>R:</p>
<p>9. Tu considères qu'Internet peut être un bon outil pour l'atelier de conversation ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Peut-être</p> <p>¿Pour quoi?</p> <p>R:</p>
<p>10. Tu considères qu'Internet peut optimiser le développement de l'atelier de conversation :</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No</p>

En ce qui concerne la phase finale de ce travail de recherche, le questionnaire a été utilisé dans le but de recueillir de l'information de la part des étudiants du CELE de la BUAP qui avaient participé aux séances de l'atelier de conversation. Les questions posées avaient pour objet de connaître les opinions des étudiants quant à l'atelier, quant à l'usage d'Internet et quant au développement de leur production orale. Voici le questionnaire utilisé dans la phase finale:

Questionnaire de la phase finale
<p>1. Quels sont tes commentaires sur l'atelier de conversation ?</p>

2. Tu considères qu'Internet a été efficace pour l'atelier de conversation:
3. Tu considères que tu as eu l'opportunité de faire de la production orale de manière satisfaisante en langue cible:
4. As-tu des suggestions ou commentaires pour améliorer l'atelier de conversation ?

1.3 Plan d'action

Un plan d'action facilite l'atteinte des objectifs visés par un chercheur, grâce à une organisation et une orientation d'actions adéquates en un temps et un espace déterminés. C'est pourquoi le plan d'action se constitue-t-il comme une sorte de guide qui offre un cadre ou une structure à l'heure de réaliser un projet. C'est une manière de garantir des conditions adéquates pour la recherche (Bryson, J. M. 1988). Nous allons à présent initier la présentation du plan d'action qui décrira les éléments constitutifs de ce travail de recherche pour en faciliter la compréhension.

1.3.1 Le contexte d'étude

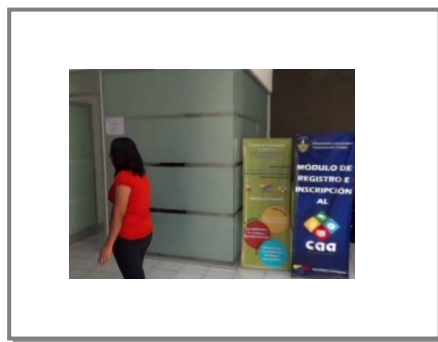
L'étude a été effectuée au CAALE (le Centre d'Auto-accès pour l'Apprentissage des Langues Étrangères) qui appartient à la Faculté de Langues de la BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) et qui est situé au sud de la ville de Puebla à l'intérieur de C.U. (campus universitaire). Concernant l'environnement physique, le CAALE est un bâtiment de 10 000 mètres carrés de construction consacré à l'enseignement des langues. Cet impressionnant immeuble dispose de 536 équipements



informatiques, de 30 écrans led et de 30 tableaux blancs interactifs dans des salles, le CAALE ayant pour objectif que ses installations encouragent et facilitent l'apprentissage des langues.

Au-delà des salles de classe de ce bâtiment moderne où le CELE ouvre aussi ses portes aux "Cours libres" d'anglais, d'allemand, d'italien, de français et de japonais à la communauté universitaire, on trouve la salle D, la salle où a été réalisé "l'atelier de conversation" et qui est équipée d'ordinateurs (avec connexion Internet), d'un projecteur, d'un tableau blanc interactif, de tables et de chaises. Cette salle D est l'une des cinq (audio, audiovisuel, multimédia, ateliers et lecture) appartenant au CAA (Centre d'Auto-Accès) de la Faculté de Langues, et qui fonctionne comme un centre de pratique offrant des espaces intégrant les ressources didactiques optimisant le processus d'apprentissage des LE.

À l'intérieur du bâtiment, il y a un module d'inscription où les élèves inscrits à n'importe lequel des cours libres du CELE se rendent pour avoir accès aux divers services que le CAA offre durant la période en cours. Les étudiants, spécifiquement des cours d'italien (ITALIANO) (ce qui sera expliqué plus tard), ont reçu des informations à propos de l'atelier de conversation gratuit et ont été invités à s'y inscrire. Cependant, la plupart des étudiants qui ont participé l'ont fait par invitation de leurs professeurs qui avaient été au préalable informés. En particulier, trois professeurs d'italien du CELE: la Professeur Sara Laura Hernández, la Professeur Alejandra Platas et la Professeur Violeta Ortiz ont collaboré à cette recherche en incitant leurs élèves à participer à l'atelier. Une action digne de remerciements.








1.3.2 Description des participants







Comme cela a déjà été mentionné, le public auquel cette recherche s'adresse est constitué d'étudiants universitaires inscrits aux cours libres du CELE de la Faculté de Langues de BUAP; pour être plus précis, ont été choisis pour travailler avec ce projet des étudiants d'italien qui assistaient aux cours d'italiano des niveaux 4, 5 et 6. A ces niveaux, les étudiants possèdent déjà les bases de la langue cible et comprennent ce qui est dit (bien

que parfois ils demandent que des mots ou des phrases soient répétés), mais ils commencent à ressentir des difficultés pour s'exprimer et, par conséquent, ils ont le désir d'améliorer leurs productions orales.

Le modus operandi a été le suivant: nous avons travaillé avec deux groupes d'étudiants universitaires de différentes facultés de la BUAP, constitués de 11 personnes au total, âgées de 21 à 54 ans et inscrites aux cours d'Italien du CELE. Le premier groupe était composé de 5 étudiants qui ont assisté à l'atelier de conversation durant le semestre de Printemps 2013, de manière gratuite, volontaire et programmée dans le module d'inscription au CAA. Nous avons commencé le 12 février et terminé le 7 mai, nous réunissant le mardi de 17 h à 18 h et 30, sur une durée de 10 séances.

	Nom	Matricule	Âge	Niveau
	Edith	293601522	21	ITALIANO 6
	Dora	4512290171	54	ITALIANO 6
	Jeanette	501020085	24	ITALIANO 5
	Ana	4512191445	22	ITALIANO 4
	Román	4513290049	27	ITALIANO 4

Le deuxième groupe était composé de 6 étudiants qui ont assisté à l'atelier de conversation durant le semestre d'Automne 2013, gratuitement, volontairement et de manière programmée dans le module d'inscription. L'atelier a débuté le 12 septembre et a conclu le 21 novembre, se déroulant le jeudi de 17 heures à 18 heures h 30, avec le même nombre de séances (10).

	Nom	Matricule	Âge	Niveau
	Francisco	283601518	23	ITALIANO 5
	Arnold	4513300001	27	ITALIANO 4
	Patricia	6413290062	43	ITALIANO 6
	Themis	4515191181	22	ITALIANO 4
	Tania	4512290128	28	ITALIANO 5
	Fernando	4512191062	24	ITALIANO 5

Dans les deux groupes, au sein de leurs classes au CELE (italien 4, 5 et 6), ils utilisent la méthode "Nuovo Progetto Italiano 2", correspondant à un niveau intermédiaire

de la langue italienne pour obtenir un niveau B1-B2 selon la classification du CECRL. Finalement, il est important d'indiquer que, en général, les étudiants qui ont participé à l'atelier de conversation étaient motivés et avec une attitude ouverte, en raison de leur intérêt pour améliorer la production orale ou, simplement, pour pratiquer la langue cible.

1.3.3 Caractéristiques des séances

Tout d'abord, rappelons que les 10 séances ont été réalisées dans la salle D du CAA, au CAALE, où la connexion à Internet est possible. En tenant compte de cet élément et pour une meilleure utilisation de chaque séance de l'atelier de conversation, nous avons adopté les recommandations de Cristóbal Cobo (2010) à l'égard de l'usage de la technologie comme ressource éducative : «... il ne suffit pas d'y avoir accès, mais il est nécessaire de gérer l'information, de savoir identifier l'information, de savoir contextualiser l'information et de savoir transposer cette information dans de nouveaux formats » (Vidéo, Minute 8:32 à 8:46). Autrement dit, pour qu'Internet agisse comme ressource de choix lors d'un atelier de conversation, au moyen des différents outils qu'il offre et qui facilitent l'information, il est requis d'identifier son usage. Pour cela, un syllabus est employé, désignant, de manière générale, le contenu à aborder et la progression (Johnson, K. 1982), afin de fixer un ordre et de faire attention à l'usage d'Internet à l'intérieur de la série des contenus.

Keith Johnson (1982, p.32) distingue deux étapes du syllabus que nous avons mises en œuvre. Nous avons d'abord réalisé un "*syllabus inventory*" qui a eu pour but de créer un inventaire des sujets qu'on désirait aborder lors des séances tout au long du semestre et, en deuxième lieu, "*un syllabus didactique*" qui a fixé les objectifs, les étapes, les stratégies, les supports ainsi que le temps consacré à chaque partie, en d'autres termes, l'ordre et la progression du sujet à présenter dans une séance; une action qui a finalement semblé utile. Sont présentés ci-dessous les formats du syllabus inventory et du syllabus didactique qui ont été utilisés :

<i>Syllabus inventory</i>	
Atelier de Conversation Italien Intermédiaire	Semestre:

Semaine	Thème de la session	Objectif	Matériel

Syllabus didactique

INFORMATION GÉNÉRALE

Élaboré par:	École:	Session:
Horaire:	Nombre d'élèves:	Niveau:
Thème:	Temps de l'atelier:	

INFORMATION DIDACTIQUE

Objectif général:

Supports didactiques:

Étape	Thème	Stratégie	Support didactique	Temps
A) Initiation				
• Sensibilisation				

• Activation				
B) Déroulement				
• Développement				
• Renforcement				
C) Fermeture				
• Fermeture (synthèse, devoir, indications, etc.)				
• Conclusion				

Il a été opportun de faire sentir aux étudiants que les séances de l'atelier de conversation n'étaient pas identiques aux séances de la salle de classe où il y avait une section de grammaire, une section de production ou de compréhension écrite et que, en

réalité, ils allaient trouver une belle opportunité de parler dans la langue cible et d'en savoir un peu plus sur la culture cible, comme ils en avaient émis le souhait durant la première séance. Nous avons donc cherché à réunir :

- a) Des sujets authentiques.
- b) Des conditions d'adéquation des sujets en utilisant comme appui Internet.
- c) La compréhension et l'intérêt des étudiants pour communiquer, renforcer ce qu'ils ont vu dans la salle de classe et se familiariser avec la culture cible.

Enfin, nous avons essayé de mener les séances dans une atmosphère amusante et détendue pour stimuler la confiance et la motivation des étudiants et les amener à une attitude positive et ouverte devant l'atelier de conversation, devant le professeur, devant les sujets à aborder, devant la réalisation de leurs productions orales et vis-à-vis d'eux-mêmes.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

1. Analyse des données qualitatives

Une fois le travail terminé et l'information obtenue, celle-ci doit être réunie pour réaliser l'analyse des données conformément à l'objectif de l'étude. Selon Gil (1994), l'analyse constitue l'un des moments les plus importants du processus de recherche et implique de travailler les données, ce qui revient à les compiler, les organiser dans des unités maniables, les synthétiser, découvrir ce qui est important et ce qu'elles vont apporter à la recherche.

Pérez Serrano (1994) mentionne que la manière la plus commune de présenter les données de la recherche qualitative prend la forme d'un texte narratif. Ce texte consiste à réduire, à catégoriser, à clarifier, à synthétiser et à comparer l'information afin d'obtenir une vision de l'objet d'étude la plus complète possible. Il s'agit d'une étape clé dans le processus de recherche puisque, en plus de donner un sens aux données, on les met en relation avec le cadre théorique. Par conséquent, l'analyse des données est une activité de transformation de l'ensemble des données dans le but d'extraire des informations utiles et de faciliter ainsi la formulation des conclusions.

1.1 Questionnaire de la phase initiale

Pour commencer l'analyse des données, nous présentons en premier lieu le questionnaire appliqué durant la phase initiale de ce travail de recherche. Cet instrument a permis de justifier l'existence d'un atelier de conversation au CAALE qui propose des

activités dynamiques et attractives au moyen desquelles les étudiants peuvent développer une certaine maîtrise de la production orale, celle-ci étant considérée comme une partie fondamentale de l'apprentissage de langues.

Que ce soit au Printemps ou en Automne 2013, pendant la première séance de l'atelier, le questionnaire a été projeté sur le tableau blanc interactif et distribué sous forme de photocopies à remplir par les étudiants, afin de sonder les opinions, les idées ou croyances du groupe d'étudiants inscrits au cours d'Italien du CELE et participant à "l'atelier de conversation". La raison pour laquelle nous avons décidé d'appliquer ce questionnaire lors de la première séance, a été, d'une part, de s'assurer que tous les apprenants allaient y répondre et, d'autre part, de pouvoir écouter et prendre en compte les inquiétudes et les doutes des étudiants ainsi que leurs perceptions quant à la production orale. Voici les résultats :

Questionnaire phase initiale

2. Tu considères que la salle de classe développe ton habilité à communiquer en langue cible:

Non
18%



3. Tu considères qu'il y a peu de moments dans la salle de classe pour t'exprimer, échanger des idées, des pensées, des sentiments à propos d'une situation actuelle :

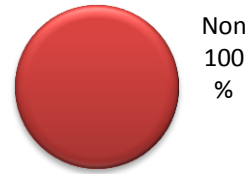
Non
18%



4. Tu considères qu'il est nécessaire d'avoir une gamme plus complète d'alternatives qui aident à mettre en relation ce que tu vois dans la salle de classe avec les réalisations orales spontanées de la langue cible :



5. Utilises-tu avec régularité la langue cible que tu apprends?



6. Aimerais-tu appliquer tes connaissances dans des situations qui exigent une communication?



7. Aimerais-tu communiquer dans la langue cible d'une manière naturelle ?



8. Qu'est-ce qui t'a motivé à participer à l'atelier de conversation?

Production

- Maîtriser la production orale.
- Pratiquer la production orale.
- Améliorer la prononciation.
- Fluidité.
- Se développer mieux avec la langue.

Salle de classe

- Difficulté de se faire comprendre au moment de parler.
- Peu de participation par la quantité d'étudiants.
- Un désavantage devant les compagnons, en raison de la difficulté de compréhension orale.
- Utiliser ce qui a déjà été vu dans la salle de classe.

Culture

- Connaître ce qui arrive en Italie.
- Connaître et comprendre la culture italienne.

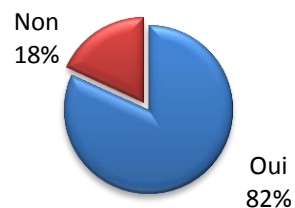
Langue

- Confusions relatives à la grammaire.
- Appliquer la grammaire de manière correcte.
- La difficulté de se rappeler le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison des verbes.
- Structurer les idées.
- Avoir plus de vocabulaire.

9. Quels objectifs tu espères atteindre avec l'atelier de conversation ?



10. Tu considères qu'Internet peut être un bon outil pour l'atelier de conversation ?



Pourquoi?

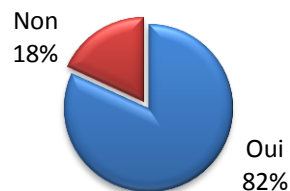
Oui

- Savoir ce qui se passe à l'autre bout du monde.
- Obtention de l'information de manière rapide et infinie.
- Possibilité de regarder des vidéos, d'écouter de la musique et de lire beaucoup de choses.
- Être en contact avec des lieux lointains sans avoir à voyager.
- Établir un contact avec la langue cible.

Non

- L'information est souvent peu fiable.
- Pas de relation avec Internet.

11. Tu considères qu'Internet peut optimiser le développement de l'atelier de conversation :



Grâce aux données recueillies par le questionnaire de la phase initiale, on peut noter que les étudiants d'Italien des niveaux 4, 5 et 6 du CAALE qui ont participé à l'atelier de conversation considèrent que, dans leur classe de langue étrangère, ils travaillent la compétence communicative. Une réponse logique en somme puisque, en révisant la méthode utilisée (Nuovo Progetto Italien 2), nous avons pu en apprécier l'organisation et l'équilibre entre les éléments communicatifs et grammaticaux; par conséquent le professeur encourage les activités de production orale par l'usage du matériel et des expressions

d'usage quotidien qu'offre la méthode. Malheureusement, tous les étudiants ne participent pas aux activités et la majorité répond en fonction de ce qu'elle perçoit des activités d'autrui.

Pour clarifier notre propos nous dirons que les étudiants, dans la salle de classe, réalisent des activités de compréhension et de communication, c'est-à-dire des activités de compréhension orale, de grammaire, de lexique, de compréhension écrite, de production écrite et de production orale mais, pour cette dernière, les étudiants font des activités où, effectivement, ils ont la possibilité de livrer des messages oraux. On peut donc dire que ce sont des possibilités importantes pour pratiquer leurs ressources linguistiques, mais elles semblent être peu abondantes puisque, lors d'une séance, ils réalisent les autres activités programmées et qui relèvent d'autres compétences. Ainsi, du fait du nombre d'étudiants et pour éviter la désorganisation du groupe, les étudiants font des activités par paire et il y a bien interaction mais personne ne les encourage à élaborer des messages plus compréhensibles pour atteindre la précision dans leurs productions qui se limitent donc à des productions destinées à la pratique de l'exercice, du moins quand elles ne se font pas en langue maternelle ! Il manque donc, malheureusement, le temps nécessaire à la réalisation de productions sur la base d'une réponse personnelle qui requière d'exprimer des idées et des opinions, des intentions ou le désir de faire quelque chose, de négocier ou de résoudre un problème particulier.

Les réponses données fonctionnent en tout état de cause comme indicateurs d'une nécessité de rapprocher la langue étrangère de l'étudiant avec des activités qui permettent de manipuler la langue, c'est-à-dire des activités où il peut l'utiliser en se l'appropriant, avec ses propres énoncés. De plus, les étudiants interrogés reconnaissent qu'après leur classe de langue cible, ils n'utilisent pas cette langue et que, par conséquent, il est nécessaire de mettre en place d'autres alternatives pour mettre en relation directe ce qu'ils apprennent dans la salle de classe avec des réalisations orales spontanées ou encore de s'exprimer de manière naturelle dans diverses situations. Le désir des étudiants de produire oralement en langue cible est évident, bien qu'il soit attendu d'une manière moins guidée; après tout, le contact avec la langue cible, au moins dans le cas de la langue italienne, se fait surtout dans la salle de classes.

La grande importance que les étudiants interrogés donnent au vocabulaire et à la grammaire est surprenante, selon nous; pour ceux-ci, la grammaire est un objet à perfectionner pour obtenir une communication plus effective. D'ailleurs, ils attribuent leurs difficultés pour se faire comprendre, au moment de parler en Italien, à l'oubli ou à la confusion des fonctions grammaticales et ils sentent qu'ils manipulent un vocabulaire limité, malgré le fait qu'ils ont appris beaucoup de vocabulaire dans les niveaux précédents. Ces aspects n'ont bien sûr pas été négligés dans notre planification de l'atelier dont nous voulions que les étudiants aient une vision positive.

En outre, l'utilisation des expressions, des gestes ou des comportements culturels est particulièrement nécessaire pour eux. Ils veulent donc augmenter leurs connaissances de la culture, des concepts en usage, des usages et des coutumes caractéristiques des lieux où la langue d'étude s'exprime, spécialement de l'Italie.

Les étudiants ont également été interrogés sur Internet, par rapport à son utilisation comme outil pour l'atelier de conversation, principalement parce qu'Internet étant un des deux piliers de cette étude, nous voulions vérifier l'intérêt des étudiants pour cet outil. Dans ce cas, la majorité des réponses ont été favorables, Internet étant perçu comme un recours d'information incomparable et toujours disponible. Un facteur positif pour cette recherche, donc, et qui nous a amené à chercher à ce que dans l'atelier de conversation, l'information soit à la portée de l'étudiant à chaque instant, pour pouvoir contextualiser l'usage de la langue. Finalement, nous pouvons dire que l'idée de pratiquer la langue, de développer sa compétence communicative, ainsi que d'améliorer la fluidité et la prononciation, sont des facteurs qui ont motivé les élèves à participer à cet atelier.








Par ailleurs, ce qui s'est manifesté avec le questionnaire de la phase initiale a été la participation limitée de la production orale dans le processus d'enseignement-apprentissage de LE et, par conséquent, le désir des étudiants de pratiquer et maîtriser les fonctions de la production orale. Ces fonctions, mentionnées dans le cadre théorique, correspondent à ce qui a été dégagé par Arnaiz et Peñate (2004): *a) le développement de la fluidité*, par l'usage du vocabulaire approprié dans des contextes différents (Fillmore, 1979) ou la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation (Scarcella et Oxford, 1992); *b) la sensibilisation*, pour éviter la confusion et l'oubli des fonctions grammaticales et du vocabulaire, en faisant produire oralement et activement par l'étudiant et en mettant en

mouvement des processus cognitifs générateurs de connaissances linguistiques nouvelles et consolidant du même coup les connaissances existantes. On peut dire que les étudiants ont besoin de mettre en pratique une série de structures qui, vues dans la salle de classe, n'ont pas été suffisamment intériorisées.

1.2 Observations

Avant de proposer les résultats obtenus à partir des observations réalisées et avec l'appui de l'instrument exposé dans la méthodologie, il faut dire que l'analyse a porté sur deux facteurs: a) *l'usage Internet*, pour déterminer les ressources qui ont été utilisées et savoir si elles ont motivé l'étudiant à produire oralement et si, plus généralement, Internet a été utile pour promouvoir des activités significatives; b) *l'organisation de la communication*, afin de déterminer s'il y a eu un réel développement de la production orale des étudiants participants.

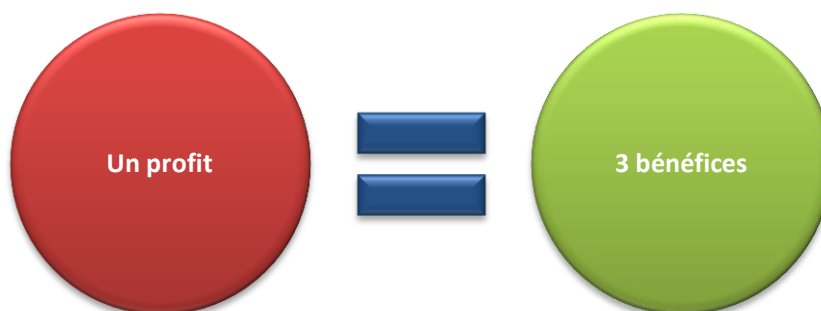
En général on a obtenu ce qui ensuite est détaillé :

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ATELIER DE CONVERSATION					
1. Variété des ressources utilisées avec Internet :  Oui					
Si oui, lesquelles ?					
 Sites divers			 Images		
 Pages web			 Vidéo		
 Dictionnaire en ligne			 Moteurs de recherche		
2. Organisation de la communication	Oui	Non		Oui	Non
Rôle du verbal : Échanges apprenants-Professeure.			Différentes manières d'accéder au sens.		

Répondent aux questions	<input checked="" type="checkbox"/>		<ul style="list-style-type: none"> Utilisation de l'extra-linguistique 	
Demandent des explications supplémentaires		<input checked="" type="checkbox"/>	Supports iconiques	<input checked="" type="checkbox"/>
Donnent une opinion personnelle	<input checked="" type="checkbox"/>		Gestes, mimiques	<input checked="" type="checkbox"/>
Donnent des explications	<input checked="" type="checkbox"/>		Mise en contexte	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Rôle du verbal : échanges apprenants-apprenants.</i>			<ul style="list-style-type: none"> Par référence au vécu des apprenants 	
Complètent ce qui a été dit par un autre	<input checked="" type="checkbox"/>		En créant des « situations imaginaires »	<input checked="" type="checkbox"/>
Font une activité	<input checked="" type="checkbox"/>		En utilisant le « contexte »	<input checked="" type="checkbox"/>
Font des commentaires	<input checked="" type="checkbox"/>		<ul style="list-style-type: none"> Par confrontation avec d'autres « signes » de la langue. 	
			Utilisation du dictionnaire en ligne	<input checked="" type="checkbox"/>
			Traduction en langue maternelle	<input checked="" type="checkbox"/>
			Dans notre contexte mexicain, les apprenants ne parlent que l'espagnol	<input checked="" type="checkbox"/>
			<ul style="list-style-type: none"> Synonymie 	
			Définitions	<input checked="" type="checkbox"/>
			Reformulation	<input checked="" type="checkbox"/>
			Paraphrase communicative	<input checked="" type="checkbox"/>

Etant donné que l'atelier a été conçu pour accompagner un parcours d'apprentissage et non comme un cours de langue de type CELE, il a offert aux étudiants un espace pour pratiquer et pour communiquer dans une langue étrangère (italien). Par conséquent, les étudiants avaient un cadre pour transférer ce qu'ils avaient abordé dans la salle de classes, dans des situations proches d'une communication réelle et d'un contact authentique et par des productions orales spontanées et personnelles. Le fait de placer l'atelier de conversation

dans une salle équipée de médias technologiques inclut la perspective de Cristobal Cobo sur l'usage de la technologie comme ressource éducative, en ce qui concerne le fait d'avoir identifié, traité et contextualisé l'information, facilitant ainsi deux aspects:






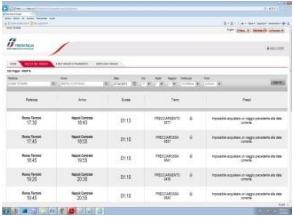

Le premier aspect se rapporte à un meilleur profit d'Internet comme ressource dans le processus d'apprentissage des LE, apportant à l'intérieur de l'atelier de conversation un appui au professeur et aux étudiants participants. Donc, il a fourni des possibilités d'apprentissage; et par ajout, 3 bénéfices provenant de l'identification de l'usage productif de différentes ressources qu'Internet offre: *une transmission, une disponibilité et un transfert*. Des bénéfices qui ont permis dans chaque séance de l'atelier de conversation, par exemple, dans le cas de la transmission, que l'information passe d'une manière rapide (Marinetti, 2001 « cité par Lebert, M., 2009 »); dans le cas de la disponibilité, que les éléments multimédia ou les ressources soient toujours présents et variés (Robert Beard, 1998 « cité par Lebert, M., 2009 »); et finalement, dans le cas du transfert, que le fait de transmettre une connaissance soit acquis par un individu dans d'autres contextes (Colás et Jiménez, 2008). Il est certain qu'Internet comme ressource éducative, dans la mesure où celle-ci est utilisée pour permettre réellement une identification, un traitement et une contextualisation de l'information (Cristobal Cobo, 2010), peut appuyer le processus d'enseignement-apprentissage et créer des opportunités plus significatives pour les étudiants.

L'usage d'une variété de ressources disponibles sur Internet, tels les sites Trenitalia ou Zanichelli, des pages Web type Facebook ou HRS, des images de Flickr, des vidéos de YouTube, des moteurs de recherche comme Google ou encore des dictionnaires en ligne comme Hoepli ou dicios, a offert des possibilités d'apprentissage à l'intérieur des séances de l'atelier de conversation.

En guise d'exemple, nous allons présenter une séance montrée à l'intérieur d'un syllabus et dont l'utilisation a contribué à structurer, à organiser, et à doter d'une séquence logique la série de contenus. Rappelons qu'il nous tient à cœur d'établir l'une des conditions relatives à l'exécution d'un apprentissage significatif qui est d'*élaborer le matériel nécessaire pour fournir un enseignement qui dirige l'étudiant dans l'obtention d'un apprentissage significatif*, c'est-à-dire un matériel d'enseignement-apprentissage structuré, organisé, qui ait une logique, qui soit cohérent, qui établisse des relations claires entre ses éléments et qui soit compatible (niveau) avec la structure cognitive du sujet qui apprend (Ausubel, Henesian et Novak, 1983) :

<i>Syllabus didactique</i>				
INFORMATION GÉNÉRALE				
Élaboré par: Julieta García Schlottfeldt		École: CAALE CU		Session: 4
Horaire: Mardi 12 Mars 2013/ 17 :00 à 18 :30		Nombre d'élèves: 5		Niveau: Intermédiaire
Thème: Les vacances		Temps de l'atelier: 1 heure 30		
INFORMATION DIDACTIQUE				
Objectif général: Exprimer des idées personnelles par rapport aux vacances. Organiser un départ à partir de leurs goûts, intérêts ou préférences de lieux à visiter.				
Supports didactiques: Appareil de projection, tableau blanc, Internet, Image, Vidéo.				
Étape	Thème	Stratégie	Support didactique	Temps
A) Initiation	Demander aux étudiants ce qu'ils ont fait le weekend.	Exercice dynamisant de type brise-glace.	Conversation entre le professeur et les étudiants.	5 min
Sensibilisation	Lieux typiques pour aller aux vacances selon la perspective des étudiants.	Une dynamique de groupe à partir de questions en relation avec le lieu de vacances, les étudiants donnant leurs propres goûts, leurs propres intérêts ou leurs propres préférences.	Appareil de projection, tableau blanc, Internet.	13 min

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Activation</p>	<p>Informations sur les vacances en Italie : des lieux typiques pour aller aux vacances.</p>	<p>Observation d'une vidéo sur les vacances en Italie et commentaires.</p> <p>Faire des réflexions sur les différences ou similitudes entre les Italiens et les Mexicains.</p>	<p>Appareil de projection, tableau blanc, Internet, YouTube.</p> 	<p>15 min</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">B) Déroulement</p>	<p>Reconnaissance des régions et des villes touristiques typiques de l'Italie.</p>	<p>Poser des questions sur les lieux à visiter en Italie ; les villes que les étudiants reconnaissent comme touristiques et pourquoi.</p>	<p>Appareil de projection, tableau blanc, image de la carte de l'Italie.</p> 	<p>6 min</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Développement</p>	<p>S'informer de la façon de voyager en train.</p>	<p>Organiser un départ à partir des préférences quant aux lieux à visiter en Italie.</p> <p>Demander les raisons de l'intérêt pour le lieu choisi.</p>	<p>Appareil de projection, image de la carte de l'Italie, tableau blanc, ordinateur avec Internet</p> 	<p>15 min</p>

Renforcement	Connaissance de l'Italie à partir des lieux à visiter.	Organiser un tour à partir de leurs goûts, intérêts ou préférences quant aux lieux à visiter en Italie. S'informer de la façon de voyager en train vers les villes à visiter en Italie. Découvrir l'Italie : idées de voyage, informations sur les activités à faire, où aller, quoi manger.	Appareil de projection, tableau blanc, ordinateur avec Internet : www.trenitalia.com  www.italia.it 	30 min
c) Fermeture	Expectatives	Réfléchir sur les possibilités de voyages.	Conversation entre le professeur et les étudiants.	1 min
Fermeture	Expectatives	Poser des questions pour arriver à voyager en Italie et faire le circuit touristique élaboré dans l'atelier de conversation.	Conversation entre le professeur et les étudiants.	4 min
Conclusion	Remerciements et salutations.	Motivation à poursuivre l'atelier de conversation.	Conversation entre le professeur et les étudiants.	1 min

Cette séquence d'apprentissage située dans le syllabus didactique a créé un type de séance où l'incorporation d'**INTERNET** à l'intérieur des matériels et des activités, conjuguée à l'intervention du Professeur comme **MÉDIATEUR** (un rôle que nous expliquerons plus tard), a facilité l'obtention de 2 situations :

12. Activités avec des contenus fonctionnels, grammaticaux, lexicaux et culturels (à la demande des étudiants, ce qui se fait connaître dans les résultats de la phase initiale du questionnaire de ce travail de recherche).
13. Activités afin d'obtenir de la part de l'étudiant, non seulement d'une interaction avec les ressources d'Internet, mais aussi une interaction avec ses compagnons et avec le Professeur.

En d'autres termes, l'incorporation d'Internet et l'intervention du professeur comme médiateur a créé à l'intérieur de l'atelier de conversation un espace spécialement adéquat pour que les étudiants pussent communiquer dans la langue cible au moyen de l'interaction.

Cette séance s'est déroulée de la manière suivante : au début de la séance, la professeure salue et demande aux étudiants (5) ce qu'ils ont fait le week-end, pour les détendre et qu'ils commencent à s'exprimer oralement. En effet, commencer la séance avec une activité qui brise la glace permet aux élèves de se connaître entre eux et de se constituer une identité de groupe, tout en créant en grande partie une atmosphère sûre et détendue durant la première étape de la séance. Tout de suite et pour les sensibiliser sur le sujet, une dynamique a été réalisée à partir des questions posées par la professeure sur les vacances, auxquelles l'étudiant répondait selon ses propres goûts, intérêts et préférences. Après cela, cette dynamique devait permettre d'initier une conversation où les étudiants s'exprimeraient avec davantage de confiance en eux. C'est ce qui est arrivé, puisque, après avoir exprimé leurs goûts, intérêts et préférences, les étudiants sentaient qu'ils se faisaient ainsi connaître de leurs compagnons qui ne les jugeaient pas et ils parlaient de plus en plus librement. Pendant cette conversation, les lieux de vacances préférés ont été nommés et la professeure a utilisé le moteur de recherche de Google pour montrer des images représentatives des lieux nommés aux compagnons. Il convient de préciser que, depuis le début de la séance, les étudiants avaient à leur disposition un ordinateur avec accès à Internet qu'ils utilisaient pour accéder au dictionnaire en ligne Hoepli (http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano-Spagnolo.aspx) et traduire ainsi les mots clefs de l'Espagnol à l'Italien lorsqu'ils en ressentaient le besoin pour poursuivre la conversation.

Tout de suite après, la professeure a élargi le panorama en demandant aux étudiants quelles seraient, à leur avis, les destinations préférées des Italiens pour les vacances. Les étudiants ont commencé à prendre la parole en faisant des suppositions sur le sujet. À ce

stade, la professeure était très attentive à ce que tous les étudiants participent, en leur faisant sentir que leurs apports étaient importants et ainsi générer un sentiment de confort qui les amènerait à participer de plus en plus à l'activité. Il s'agit d'une action, et d'une fonction, très importante du professeur indiquée dans les recherches sur le sujet qui mentionnent que l'apprentissage d'une LE tend à être plus significatif quand la personne qui apprend se trouve en contact avec la langue de *manière naturelle, sans pressions, avec affection, d'une manière communicative, d'une manière significative et avec sens.*

Après, la Professeure montre aux étudiants une vidéo de YouTube qui donne des informations sur les destinations préférées des Italiens pour aller en vacances, et ensuite tous le commentent. En ce qui concerne l'utilisation de la vidéo, en général elle a servi à éveiller l'intérêt des étudiants sur certains sujets, ce qui a pu être obtenu en cherchant à assurer une exploitation pédagogique satisfaisante de la vidéo. A la clarté des vidéos sur des thèmes spécifiques s'ajoute un autre avantage qui est la facilité d'accès. Actuellement, avec les services de stockage et la reproduction de vidéos sur Internet, tels *YouTube* (<http://www.youtube.com/>) et *Vimeo* (<https://vimeo.com/>) il est possible pour le professeur de sélectionner des clips vidéo d'une durée inférieure à cinq minutes et porteurs d'informations pertinentes pour le sujet qui est traité. Par conséquent, le fait d'observer la vidéo a permis aux étudiants de parvenir à une meilleure compréhension des concepts ou bien de les contextualiser autour du sujet de la séance. De plus, nous avons toujours cherché à ce que les étudiants assument la position d'"observateurs critiques" à des fins d'apprentissage, pour éviter que cette ressource ne devienne une activité passive dans laquelle les étudiants sont de simples spectateurs.

Par la suite, la professeure leur a montré une carte de l'Italie sur laquelle ils ont identifié les régions et placé les lieux touristiques que les étudiants estimaient être les plus connus, en justifiant leur choix. Ensuite, la professeure, désireuse de les amener à en savoir un peu plus, leur a demandé d'organiser un circuit touristique à partir des lieux qu'ils désireraient visiter s'ils étaient en Italie ; ils ont au préalable été interrogés sur leurs choix. La professeure a indiqué qu'on ne disposait que d'un jour pour visiter le lieu choisi, de sorte que chaque étudiant a dû s'informer sur les itinéraires, la durée du voyage, les activités à y faire, les lieux à voir et les endroits où se restaurer. Les étudiants ont cherché l'information sur Internet pour éviter de perdre du temps; on ne doit pas perdre de vue le but

ultime de l'atelier de conversation qui consiste en ce que les étudiants communiquent dans la langue cible. Les étudiants ont commencé à rechercher des informations sur des sites Internet suggérés par la Professeur (www.trenitalia.com et www.italia.it). Arrivé au terme de l'activité, chaque étudiant a commenté sa recherche puis la professeure, au moyen de questions, a amené les étudiants à réfléchir sur la possibilité de voyager en Italie. Finalement, l'heure de conclure la séance est arrivée et tous ont pris congé avec l'intention de se revoir la semaine suivante.

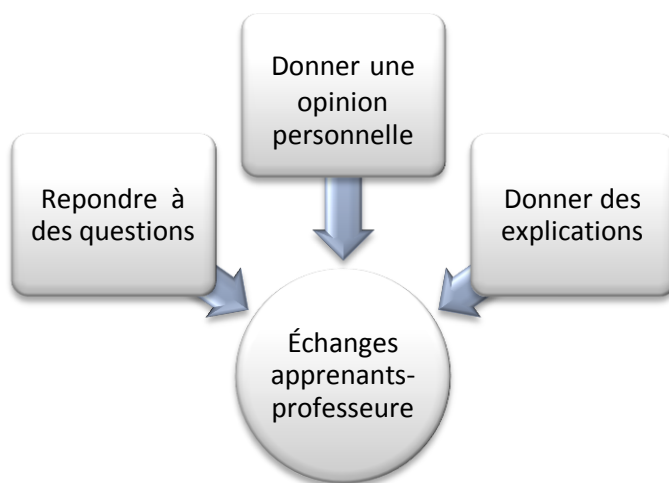
Ce qui précède montre comment, dès le début de la séance, on a utilisé la langue cible comme instrument de communication et Internet comme ressource, l'ensemble étant hautement satisfaisant pour:

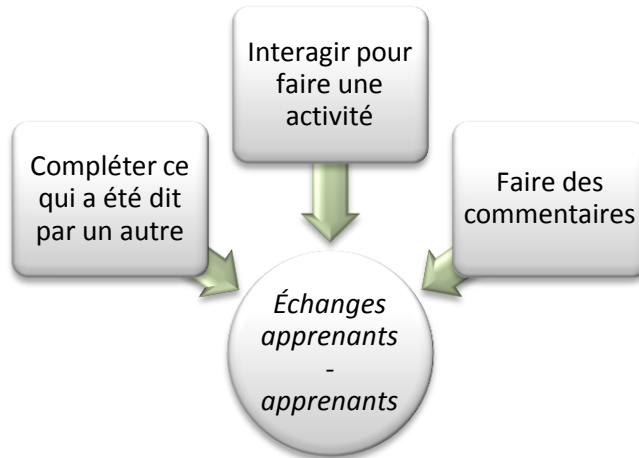
- L'apprentissage significatif, car il a permis de les placer dans des contextes différents.
- L'obtention de plus d'informations, ce qui a contribué à donner une totale cohérence au déroulement de la session en permettant ainsi à l'étudiant de donner un sens à ce qu'il pratique.
- Un contact avec la langue pour réaliser des productions orales personnelles et spontanées.
- Un accès à l'information nécessaire à ce moment-là et que l'étudiant a pu obtenir grâce au web.
- Une possibilité pour la professeure d'utiliser des activités avec lesquelles les étudiants peuvent travailler en groupes pour atteindre les objectifs visés et développer un lien entre eux.

Nous coïncidons sur un autre point du cadre théorique de ce travail de recherche: la réflexion pédagogique de Crispín Bernardo, María Luisa... [Et al.] (2011) mettant en évidence quatre aspects: *L'apprentissage collaboratif* qui a permis, dans ce cas, à l'étudiant de s'enrichir de nouvelles connaissances provenant de l'interaction des participants; *la rétroalimentation ou rétroaction rapide*, l'interactivité ayant été mise à profit pour relier les éléments d'information au moment opportun, afin de construire une connaissance; *l'apprentissage significatif*, pour l'atteinte duquel l'étudiant a dû traiter et donner un sens à l'information présentée; et un apprentissage connu sous le nom de *juste in time*, l'étudiant étant en mesure de trouver ce qui était nécessaire pour arriver à un concept ou pour aller

plus loin de manière très flexible, par le fait d'avoir accès à l'espace infini de l'information et de la connexion de connaissances sous diverses formes. Ce sont quatre aspects qui confirment, en effet, la validité d'Internet comme outil d'enseignement.

En général, toutes les séances ont obéi à la même dynamique. Celles-ci ont été élaborées en cherchant à offrir aux étudiants une variété d'expériences relatives à la production orale et toujours en recourant à l'expression de leurs propres sentiments et à leurs expériences. De cette façon, la théorie d'Ausubel se fait présente, cette théorie qui met l'accent sur le fait que l'apprentissage humain dépend avant tout de l'expérience, ce qui implique non seulement *la pensée* mais aussi *l'affection*. Rappelons que dans le développement d'un apprentissage significatif, le sens logique du matériel d'apprentissage devient un signifié psychologique pour le sujet, lui permettant *d'enrichir le signifié de son expérience dans ce qui est connu comme apprentissage significatif*. Dans le cas de la production orale, cela se traduit par la recherche d'un sens (expériences personnelles) à l'intérieur de ce qui se communique. Une vision qui, sans doute, a été appliquée dans l'atelier de conversation puisque les étudiants ne se sont pas limités à reproduire des dialogues prédéterminés mais se sont oralement exprimés à partir des pratiques verbales. Ont été proposées des situations où la production d'énoncés (oraux) ou l'interprétation des énoncés d'autrui (oraux) conduisaient à la connaissance de ses propres ressources. Les étudiants d'Italien ont donc appris qu'au lieu de répéter ce que les autres disent (méthode), ils pouvaient réfléchir, gérer, manipuler, transformer une langue et se l'approprier. Ces actions ont été obtenues au moyen des situations suivantes :





Bien sûr, réfléchir, gérer, manipuler, transformer et s'appropriier une langue sont des actes qui ne viennent pas seuls, il a fallu une autre condition indispensable à remplir, et que la théorie d'Ausubel intègre comme élément d'un apprentissage significatif: *"Le rôle du professeur, qui était toujours médiateur"* à l'intérieur de l'atelier, ceci afin de minimiser le rôle de l'émetteur et de mettre en jeu les compétences orientées par la situation communicative. Ce qui précède est à rapprocher de la posture de Tébar Belmonte (2003), qui se penche sur le sujet qui enseigne (le professeur) et affirme que celui-ci doit être un médiateur pour obtenir chez ses étudiants un type d'enseignement-apprentissage ouvert et collaboratif. En effet, en suivant en cela tant Ausubel que Belmonte, nous pensons que le fait d'avoir donné au professeur un rôle de médiateur a permis que l'atelier ait une dynamique différente de celle de la traditionnelle salle de classe et que les activités avec le groupe (*le signifié de l'expérience*) aient facilité une communication plus fréquente et profonde, en contribuant à la réalisation d'une participation active des agents de manière conjointe (élèves et enseignant). Ceci a fait naître chez l'étudiant une attitude ouverte et présente le facteur de disposition nécessaire pour faire une production orale satisfaisante.

En conclusion et pour clore cette partie des résultats, il est clair qu'Internet en tant que ressource renforcée par d'autres facteurs -a) *le Professeur comme médiateur*; b) *l'élaboration d'un matériel structuré, organisé avec logique, cohérent, non confus et compatible (niveau)*; et c) *la théorie de Cristobal Cobo de gérer, d'identifier et de contextualiser l'information* - a facilité la mise en place d'activités stimulantes, authentiques et variées qui ont fourni aux apprenants la possibilité de connecter le système linguistique des livres avec les productions orales spontanées.

Cela signifie que les étudiants ne se sont pas limités à reproduire des dialogues prédéterminés mais ont, au contraire, construit leurs propres pratiques verbales au moyen de l'interaction avec leurs compagnons, en exposant leurs idées et opinions de façon à manifester une plus grande autonomie de pensée et une certaine puissance de communication. Finalement, sur ce point du présent travail de recherche, nous allons terminer en partageant la pensée suivante :

"Utiliser la langue avec régularité est le mieux, par conséquent il convient de s'exposer le plus possible à la langue qu'on apprend".

Julieta García Schlottfeldt

1.3 Questionnaire de la phase finale

Nous avons finalement atteint la dernière partie de la méthodologie utilisée dans cette recherche: le questionnaire de la phase finale. Ce questionnaire regroupe des informations données par les étudiants du CELE de la BUAP qui se sont inscrits et ont participé aux séances de l'"atelier de conversation". La caractéristique commune aux questions est qu'elles étaient de type ouvert et ont été créées sur la base du type de données que nous cherchions à recueillir. Autrement dit, l'objectif du questionnaire a été de connaître l'opinion des étudiants envers l'atelier, envers l'usage d'Internet et envers le développement de la production orale. Voici les résultats obtenus :

Questionnaire de la phase finale

- 1 Quels sont tes commentaires sur l'atelier de conversation ?
 - Les sessions sont très intéressantes et amusantes, de sorte qu'elles ne sont pas ennuyeuses.
 - Il n'y a pas de devoirs.
 - Les sessions ont traité de sujets vus dans la salle de classes.
 - Les séances ont été faites pour améliorer ce que nous savions déjà et pour en savoir plus sur la culture italienne.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les sujets vus dans l'atelier de conversation sont d'usage commun et pendant les activités nous avons pu identifier les choses à approfondir. ➤ Dans l'atelier la professeure a toujours préparé une question ou un thème suscitant notre intérêt. ➤ La salle où l'atelier a eu lieu, en particulier, a été d'un grand profit. ➤ Nous avons utilisé tout ce que nous avons appris dans les cours du CELE. ➤ Dans l'atelier de conversation, cela a été un plaisir d'en savoir plus sur la culture italienne. ➤ La dynamique de l'atelier de conversation a fait que nous puissions mettre en pratique tout ce que nous avons appris.
<p>2 Tu considères qu'Internet a été efficace comme ressource de l'atelier de conversation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les vidéos ont aidé à développer la compréhension orale. ➤ Dans la salle avec Internet, il y avait beaucoup de stimulation. ➤ Nous avons eu l'opportunité de connaître des choses inconnues au moyen d'images. ➤ Le dictionnaire en ligne a été un outil précieux en cas d'oubli du vocabulaire. ➤ Internet a été très efficace pour la recherche d'informations.
<p>3 Tu considères que tu as eu l'opportunité de faire de la production orale de manière satisfaisante en langue cible :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La Professeure nous a tous motivés à parler ainsi qu'à en savoir plus sur la culture italienne. ➤ Cela a été un plaisir de pouvoir parler en langue italienne, alors que parfois il ne semblait pas possible de le faire. ➤ Au début la professeure nous obligeait à parler mais après, nous avons davantage confiance et il ne passait pas une minute sans une intervention. ➤ Dans l'atelier de conversation, nous avons eu l'opportunité de parler en italien pour exprimer nos idées, expliquer quelque chose ou donner notre opinion. ➤ Parler en italien a aidé à penser en italien. ➤ Parler nous a aidés à avoir plus de fluidité. ➤ Nous avons eu l'opportunité de parler de notre vie (de la famille, des amis, de l'école). ➤ Parler nous a aidés à nous rappeler le vocabulaire et à identifier les sujets que nous devons étudier davantage.
<p>4 As-tu des suggestions ou commentaires pour améliorer l'atelier de conversation?</p> <p>Suggestion:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'atelier devrait durer plus de temps par séance et sur plus de jours. ➤ Les professeurs qui se chargent des ateliers devraient avoir fait, au moins, un séjour dans un pays où la langue qu'ils enseignent est parlée. ➤ Pas de suspension pour les examens d'anglais du TCU/FGUM (deux fois par semestre, les groupes d'anglais des diverses facultés passent des examens dans la salle D du CAALE du matin jusqu'au soir). ➤ La durée de l'atelier a été très courte.

- Il faut poursuivre la dynamique qui amène les étudiants à se sentir dans un environnement de confiance.

Commentaires:

- Merci pour la patience et la joie.
- La Professeure a été très sympa et patiente avec tous ; qu'elle ne change pas.
- La Professeure nous a tous motivés à en savoir plus sur la culture italienne et elle a résolu beaucoup de doutes.
- Il y a eu beaucoup de confiance du fait que la Professeure a vécu en Italie et qu'elle a des connaissances de la culture et de la langue italiennes.

En bref, les étudiants, à l'issue de la période de l'atelier de conversation, ont exposé plusieurs aspects intéressants que nous avons regroupés en trois parties :

- 1. L'Atelier de conversation :** Comme on peut l'observer, il y a eu une opinion très claire par rapport à l'atelier de conversation. Les conclusions mettent en évidence:
a) la dynamique qui a fait de l'atelier quelque chose de différent de la salle de classe, b) la variété des ressources auxquelles ils ont pu accéder depuis Internet et c) l'utilisation des connaissances préalables sur ces sujets qu'ils avaient acquises pendant les séances du CELE. En définitive, pour les étudiants participants, l'atelier a été un espace où chaque séance a été intéressante et construite autour d'activités amusantes favorisant les connaissances relatives à la culture italienne et incitant à l'expression orale d'idées et d'émotions en langue cible.
- 2. Internet comme ressource :** Les séances ont été élaborées pour utiliser Internet, en incorporant des ressources telles que la vidéo, le texte et des images, à l'intérieur des activités destinées à la pratique de la production orale. En relation avec ce point, les étudiants ont mis en évidence l'interaction, la stimulation et l'appui qu'ils ont reçu d'Internet, grâce à sa facilité d'utilisation et à l'immédiété de l'obtention de l'information (un accès, une recherche, un pas d'une information à l'autre).
- 3. Production orale :** En somme, l'étudiant a disposé des opportunités d'utiliser la langue, d'explorer ses propres ressources et d'organiser ses idées avec régularité ce qui finalement donné comme résultat que les réponses des étudiants participants incluent les fonctions de la production orale. Ces fonctions, mentionnées dans le cadre théorique (Arnaiz et peñate, 2004) sont : a) *renforcer la fluidité*, par l'emploi

du vocabulaire (Fillmore, 1979); *b) la sensibilisation*, par le fait de consolider les connaissances existantes; *c) influencer sur le processus d'acquisition au moyen de la vérification d'hypothèses, afin de percevoir des lacunes linguistiques* (ce qu'il désire dire et ce qu'il peut réellement dire ; il se rend compte de ce qu'il ne sait pas ou de ce qui lui est partiellement connu), ceci conduisant l'étudiant à prendre des mesures pour résoudre ce qu'il n'avait pas réussi à intérioriser.

En conclusion, pour la réalisation de cette recherche, nous n'avons pas perdu de vue le but ultime de tout cours de langue cible que les étudiants puissent communiquer dans la langue cible. Par conséquent, les facteurs qui ont été mis en œuvre lors de l'atelier de conversation ont été destinés à cet exercice d'utilisation de la langue cible, en permettant d'impliquer activement les étudiants dans le processus d'interaction et de communication connue comme conversation. Ils ont estimé qu'ils avaient beaucoup à communiquer et, de plus, ils se sont sentis capables de s'exprimer grâce à l'appui reçu durant le processus d'apprentissage de la langue cible (italien), à travers la consolidation des connaissances linguistiques pas encore maîtrisées et la pratique orale. Autrement dit, ils ont essayé de nouvelles formes et structures linguistiques qui ont favorisé un renforcement des connaissances acquises dans la langue cible pour répondre aux besoins de communication réellement ressentis.

Conclusion

Ce travail de recherche a eu pour but de faire une incursion dans le domaine de la didactique de l'oral, en appui à partir des observations faites au sein du Centre de Langues Etrangères (CELE), lequel offre des « Cours libres d'Italien », qui sont pour l'étudiant de la BUAP; où, nous avons observé des situations dans les séances qui causent des problèmes dans l'activité langagière de production orale. Au début, la difficulté du Professeur de mener à bien des tâches de production orale en LE satisfaisantes avec ses étudiants ; concrètement, pour faire travailler toutes les activités langagières de base (la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale), mais le temps imparti aux activités de production orale n'est jamais suffisant. D'autre part, nous avons trouvé que l'étudiant a la difficulté de communiquer dans la langue cible, en dépit d'utiliser une méthode (Nuovo Progetto Italiano 2), que nous avons pu en apprécier l'organisation et l'équilibre entre les éléments communicatifs et grammaticaux; malheureusement, tous les étudiants ne participent pas aux activités et la majorité répond en fonction de la pratique de l'exercice, en raison de la difficulté de consacrer de plus temps à la réalisation des productions sur la base d'une réponse personnelle. De plus, après leur classe de langue cible, ils n'utilisent pas cette langue, ce qui s'est manifesté avec le désir des étudiants de pratiquer et maîtriser les fonctions de la production orale, telles que *le développement de la fluidité* ou *la sensibilisation*, cette dernière parce qu'ils confondent et oublient des fonctions grammaticales et du vocabulaire, à raison de pas pratiquer une série de structures qui, vues dans la salle de classe, n'ont pas été suffisamment intériorisées.

Évidemment, ces situations ont été indicatrices, pour nous, d'une nécessité de rapprocher la langue étrangère de l'étudiant avec des activités qui permettent de manipuler la langue, c'est-à-dire des activités où, il peut l'utiliser en se l'appropriant avec ses propres énoncés. C'est pourquoi nous avons mis en place d'autre alternative pour mettre en relation directe ce qu'ils apprennent dans la salle de classe avec des réalisations orales spontanées ou encore de s'exprimer de manière naturelle dans diverses situations. Cette alternative a été un « atelier de conversation » avec un plus, qui a été déroulé dans une salle équipée de médias technologiques (des ordinateurs, un tableau blanc interactif, un projecteur et avec connexion à Internet) à l'intérieur du Centre d'Auto-Accès pour l'Enseignement des

Langues Étrangères (CAALE), comme un recours en faveur du développement de la production orale et d'un apprentissage significatif des étudiants au-delà de la classe de langue. Le dit atelier a été conçu pour accompagner un parcours d'apprentissage et pour sa caractéristique, il a requis des certaines conditions : 1) *La perspective de Cristobal Cobo*, qui s'agit de l'usage de la technologie comme ressource éducative, parce que le fait de placer l'atelier de conversation dans une salle équipée de médias technologiques doit inclure une gestion de l'information, c'est-à-dire, nous avons dû de traiter, identifier, et de contextualiser l'information. Un vrai défi, parce que le succès d'Internet réside dans la recherche et la gestion de l'information digitale de manière efficace. De façon à ce qu'il soit utile aux étudiants, car, une fois que nous avons fait ces actions, avons obtenu *un meilleur profit d'Internet* comme ressource dans le processus d'apprentissage des LE, lequel a apporté à l'intérieur de l'atelier de conversation un appui au professeur et aux étudiants participants, étant donné que les séances ont été élaborées pour utiliser Internet, en incorporant des ressources telles que la vidéo, le texte et des images, à l'intérieur des activités destinées à la pratique de la production orale. En relation avec ce point, les étudiants ont mis en évidence l'interaction, la stimulation et l'appui qu'ils ont reçu d'Internet, grâce à sa facilité d'utilisation et à l'immédiateté de l'obtention de l'information. Et, par ajout, 3 *bénéfices* provenant de l'identification de l'usage productif de différentes ressources qu'Internet offre: *une transmission* qui a fait que l'information passe d'une manière rapide (Marinetti, 2001 « cité par Lebert, M., 2009 »), *une disponibilité* qui a permis que les éléments multimédia ou les ressources soient toujours présents et variés (Robert Beard, 1998 « cité par Lebert, M., 2009 ») *et un transfert* qui a possibilité de transmettre une connaissance soit acquis par un individu dans d'autres contextes (Colás et Jiménez, 2008). C'est ainsi que, utiliser l'Internet comme outil didactique et innovateur, un professeur peut mettre en place et présenter des activités stimulantes, authentiques et variées qui permettront aux étudiants de développer leurs habiletés et leurs connaissances linguistiques, en reliant le système linguistique traditionnellement présenté dans les livres avec des productions orales spontanées, renforçant le processus d'enseignement - apprentissage des LE.

Il est évident que cette entrée de la technologie dans l'atelier de conversation par la ressource principale d'Internet, a créé des conditions favorables d'un apprentissage mais

pour que l'apprentissage soit réellement significatif, nous avons suivre une seconde condition : 2) *La théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (1961)*, un concept d'apprentissage où apprendre signifie comprendre et, pour cela, une condition indispensable est de tenir compte de ce que l'étudiant sait déjà et de ce qui doit être appris. On peut dire qu'il s'agit d'un type d'apprentissage utilisant les acquis dans de nouvelles situations et dans différents contextes, de sorte que, plus que mémoriser, il faut comprendre. En plus, Ausubel souligne que l'apprentissage humain dépend principalement de l'expérience, ce qui implique non seulement *la pensée*, mais aussi *l'affectivité* -dans le développement d'un apprentissage significatif, le signifié logique du matériel d'apprentissage se transforme en signifié psychologique pour le sujet - et ces éléments étant considérés comme un ensemble. C'est pour ça que cette théorie s'accompagne d'instructions à suivre : a) pour *le sujet qui apprend* puisque l'apprentissage significatif d'Ausubel se présente quand l'individu stimule ses connaissances préalables, ce qui veut dire que l'apprentissage est effectué à partir de ce qui est déjà connu. Et d'autre part, le facteur motivation, car, quand un étudiant est motivé, met à un mouvement son activité intellectuelle parce qu'il est disposé à réaliser l'effort nécessaire pour apprendre, en créant une atmosphère de travail qui stimule l'interaction et la coopération; b) *pour le sujet qui enseigne*, car qui assume les fonctions de professeur doit diriger, organiser et présenter les activités d'apprentissage de manière significative. C'est-à-dire devenir un médiateur, comme Tébar Belmonte (2003) bien commente, est essentiel à l'intérieur de l'enseignement que appliquant au domaine des LE à l'intérieur de l'atelier de conversation (où on peut réaliser l'acte éducatif au moyen de différentes méthodes, de techniques, de stratégies et de médias), doit réduire au minime son rôle de transmetteur et mettre en jeu des habiletés orientées à pourvoir de ressources plus appropriées à la situation communicative, pour mettre en place un type d'enseignement ouvert et collaboratif; c) *et pour les contenus de l'éducation* lesquels doivent être élaborés avec une structure adéquate et de l'information avec une cohérence, en réponse de les devenir utiles aux processus mentaux certaine et pour les faire qui se rattachent à ce que l'étudiant sait déjà. C'est seulement ainsi qu'il favorise en premier lieu, la simulation de situations qui croie une interaction en différents contextes.

Il est clair qu'Internet en tant que ressource renforcée par d'autres facteurs, a facilité la mise en place d'activités stimulantes, authentiques et variées qui ont fourni aux

apprenants la possibilité de connecter le système linguistique des livres avec les productions orales spontanées. Ce qui revient à dire que les étudiants, à l'issue de la période de l'atelier de conversation, ont exposé que celui-ci avec cette composition, a apporté chez eux: *a) la dynamique qui a fait de l'atelier quelque chose de différent de la salle de classe, b) la variété des ressources auxquelles ils ont pu accéder depuis Internet et c) l'utilisation des connaissances préalables sur ces sujets qu'ils avaient acquises pendant les séances du CELE.* En définitive, pour les étudiants participants, l'atelier a été un espace où chaque séance a été intéressante et construite autour d'activités amusantes incitant à l'expression orale d'idées et d'émotions en langue cible. Puisque, l'étudiant a disposé des opportunités d'utiliser la langue, d'explorer ses propres ressources et d'organiser ses idées avec régularité ce qui a finalement donné comme résultat que les réponses des étudiants participants incluent les fonctions de la production orale, que à l'avis de Arnaiz et peñate (2004) sont : *a) renforcer la fluidité, par l'emploi du vocabulaire (Fillmore, 1979); b) la sensibilisation, par le fait de consolider les connaissances existantes; c) influencer sur le processus d'acquisition au moyen de la vérification d'hypothèses, afin de percevoir des lacunes linguistiques,* à raison de ce qu'il désire dire et ce qu'il peut réellement dire, en se rendant compte de ce qu'il ne sait pas ou de ce qui lui est partiellement connu, conduisant l'étudiant à prendre des mesures pour résoudre ce qu'il n'avait pas réussi à intérioriser.

En conclusion, le but ultime a été que les étudiants puissent communiquer dans la langue cible. Par conséquent, les facteurs qui ont été mis en œuvre lors de l'atelier de conversation ont été destinés à cet exercice d'utilisation de la langue cible, en permettant d'impliquer activement les étudiants dans le processus d'interaction et de communication connu comme conversation. Ils ont estimé qu'ils avaient beaucoup à communiquer et, de plus, ils se sont sentis capables de s'exprimer grâce à l'appui reçu durant le processus d'apprentissage de la langue cible (italien), à travers la consolidation des connaissances linguistiques pas encore maîtrisées et la pratique orale. En obtenant de la part de l'étudiant en contact avec la langue de *manière naturelle, sans pressions, avec affection, d'une manière communicative, d'une manière significative et avec sens.*

BIBLIOGRAPHIE

- Adell, J. (1995) Educación en la Internet. [en línea]. UniversitasTarraconensis. Serie IV, Vol. Extraordinari XX SetmanaPedagògica. Pags. 207-214. Disponible en: <http://nti.uji.es/docs/nti/tarragona.html>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. (2ª. ed.). México, Trillas. 18-624.
- Ausubel, D. P. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune and Stratton.
- Arnaiz, P. &Peñate, M. (2004). “El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones”. Revista 1. Universidad de las Palmas de Gran Canarias. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/arnaiz.pdf
- Baralo, M. (2000): —El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LEII, en Carabela, 47. Madrid. 5-36.
- Bieber, M. (2000), Encyclopedia of Computer Science, (4a. ed.). UK:Ralston, A., Reilly, E., &Hemmendinger, D. (eds.), Nature Publishing Group.
- Borras, I. (1996). Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica. [en línea]. USA: San Diego State University. Disponible en: http://www.lmi.ub.es/te/any97/borras_pb/ [2013, 15 de Noviembre].
- Burillo, J.; Capdevila, M.; Cassany, D.; Estaire, S.; Holgado, J.; López, M. C.; López Boujon, R.; Medina, A.; Morató, N.; Pérez, P.; Ramos, M.; Roig, V.; Sánchez, A.; Vázquez, E. ;Vez, J.M; Vila, I. (2006): Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas. Barcelona, Graó.

- Bryson, J. M. (1988). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chaudron, C. 1998. *Second Language Classrooms*. New York: Crambridge University Press.
- Cobo Romani, C. (2005). "Organización de la información y su impacto en la usabilidad de las tecnologías interactivas". Programa de Doctorado en Ciencias de la Comunicación del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2008). "Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural", *Revista de Educación*, 346, mayo–agosto, pp. 187–215. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_07.pdf (consultado: 30 de marzo de 2012).
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción al español. Madrid.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Crispín Bernardo, M.L (Coord.), Doria Serrano, M.C, Rivera Aguilera, A.B, De la Garza Camino, M.T., Carrillo Moreno. S., & Guerrero Guadarrama, L.,... Athié Martínez, M.J (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. (Primera edición electrónica).Universidad Iberoamericana, AC. México, DF.
- De Bot, K. (1996). "Review article: the psycholinguistics of the output hypothesis", en *Language Learning*, 46, 3: 529-555.
- Del Mastro, C. (2005). *Enseñanza estratégica en un contexto virtual. Un estudio sobre la formación de tutores en educación continua*. Tesis Doctoral del Departamento de

Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Downes, S. (2004). Educational Blogging. *EDUCAUSE Review*, vol. 39, no. 5 (September/October 2004): 14–26. Online: <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp>.

Estévez Néninger, E.H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Barcelona: Paidós.

Fillmore, C. (1979). "On fluency", en C. Fillmore (ed.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York: Academic Press, 85-101.

García Huidobro B, C. et al. (2007). "A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión". Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Gass, S & Varonis, E. (1994). "Input, interaction and second language production", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16:283-302

Gil, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. *Investigación en la Escuela*, 23, pp. 17-32.

Giovannini, A.; Martín Peris, E.; Rodríguez, M.; Simón, T. (1996). *Profesor en acción*, vol. 2, Áreas de trabajo, Madrid, Edelsa.

Gómez Mont Araiza, M. (2007). "Factores que intervienen en la producción oral del francés lengua extranjera". Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México D.F.: Editorial McGraw Hill.

Johnson, K. (1982) *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford, Pergamon.

Juan Ignacio Vergara. "Internet y educación (parte 1/5)". Intervención de Alejandro Piscitelli en e II Congreso de Escuelas Rurales de la Provincia de Santa Fe en el año 2004. In YouTube [online] Mexico. Il 5 octubre '13. [subido al sitio YouTube el

25/10/2006]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=rPSV-wUI19o&list=PLGisEFg1IVFfbpCrcNOJormJgipsgKgyX>

Kowal, M. y Swain, M. (1994). "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", en *Language Awareness* 3, 2: 73-93.

Lamb, B. (2004). *Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not*. *EDUCAUSE Review*, vol.39, no. 5 (September/October 2004): 36-48. Online: <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0452.asp>.

Lebert, M. (2009). "El Internet y los idiomas". Gutenberg EBook, #30716. Disponible en: www.gutenberg.org

LeCompte, M.D. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. *RELIEVE*, vol. 1, n. 1. Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>

Liste de moteurs de recherche. (Dernière modification de cette page le 12 juillet 2014 à 13:59) En Wikipedia. Recuperado el 16 de Julio de 2014. Disponible en: http://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_de_moteurs_de_recherche

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

McLaughlin, B. (1990). "Restructuring", en *Applied Linguistics*, 11, 2: 113-128.

Moreno, F. (2002). "Producción, expresión e interacción oral". ARCO LIBROS. S.L. Madrid España.

Nieda, J. y Macedo, B. (1997): *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, OEI-UNESCO, Madrid. [en línea]. Disponible en: <http://campus-oei.org/oeivirt/curricie/index.html>

Piscitelli, A. (2002). "Ciberculturas 2.0 en la era de las maquinas inteligentes". Buenos Aires: Paidós.

Panóptico Social (pseudonym). "03 Dr. Cristóbal Cobo - Web 2.0 y Aprendizaje invisible (resumen)". In YouTube [online]. Mexico. Il 5 octubre '13. [subido al sitio

YouTube el 12/12/2010].(Minuto 8:32 a 8:46).Disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=w6xxJx18xLY&list=PLGisEFg1IVFfbpCrcNOJormJgipsgKgyX>

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*.Newbury Park, CA. SagePublications Inc. (2nd Ed.). London.

Pérez Serrano, G. (2002): *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas análisis de datos*. Madrid: la Muralla S.A.

Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (9ª. ed.). Madrid. EDICIONES MORATA.

Presseau, A. & Frenay, M. (2004). *Les transferts de l'apprentissage, comprendre pour mieux intervenir*. Canada. Les Presses de l'Université Laval.

Rey Valzacchi, J. (2003) *Internet y Educación: Aprendiendo y Enseñando en los Espacios Virtuales*. (2ª.ed.Versión Digital). [en línea]. INTERAMER DIGITAL No. 73. Disponible en: http://www.educoas.org/porta/bdigital/es/indice_valzacchi.aspx

Rubio Moraga, A.L. (2003). *INTERNET Y ENSEÑANZA: LA EDUCACIÓN VIRTUAL*. [En línea]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/hcs/angel/articulos/internetyensenanza.pdf>

Scarcella, R. C. y Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston, Mass.:Heinle and Heinle Publishers.

Swain, M. (1985).“Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, en S. Gass y C. G. Madden, (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-256.

Swain, M. (1993). “The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough”, en *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1: 158-164.

Swain, M. (1995).“Three functions of output in second language learning”, en G. Cook y B.

- Swain, M & Lapkin, S. 1989. Aspect of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students. In R. Scarcella, E. Anderson, and S. Krashen (eds). *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*. Cambridge, M.A: Newbury House, 41-45.
- Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Sherman, R.R. y R.B. Webb, 1988, *Qualitative research in education: A focus*. In: *Qualitative research in education: focus and methods*, pp. 2-22. Sherman, R.R. y Webb, R.B. (Eds.). The Falmer Press. New York, USA.
- Tébar Belmonte, L. (2003): *El perfil del profesor mediador*. Santillana. Madrid.
- Torre Puente, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas Madrid.
- Taylor, S.J. et Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tusón, Amparo: *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel, 1997.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1986 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wagner-Gough, K. y Hatch, E. (1975). "The importance of input in second language acquisition studies", en *Language Learning*, 25: 297-308.
- Zozaya, V. (2006). "Las Redes y la Transferencia de Conocimiento". *Boletín GC: Gestión Cultural. Redes culturales*. 14: 3-9. Disponible en: <http://www.gestioncultural.org/boletin/2006/bgc14-VZozaya.pdf>.
- Young, M. F. (1993). *Instructional design for situated learning*. *Educational Technology Research & Development*, 41(1), 43-58.