

**Le Numérique Comme Levier de L'Autonomie dans L'Apprentissage de
L'Anglais Langue Étrangère chez Les Apprenants de Cycle 4
The Effect of Digital Technology on Secondary School
EFL Learners' Autonomy**

Victoria Morano

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

Received: 26 January 2022

Revised: 28 April 2022

Accepted: May 27 2022

Résumé

Ce travail portera sur l'intégration des outils numériques dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais en tant que langue vivante étrangère chez les apprenants de cycle 4. L'objectif de ce travail sera d'analyser la place ainsi que le rôle du numérique dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais langue vivante étrangère afin de le mettre au service de l'autonomie de l'élève, à la fois sur le plan de son apprentissage, mais également sur le plan social. Il s'agira donc d'effectuer un travail de description des différentes possibilités d'utilisation du numérique avec des apprenants de cycle 4 en étudiant les apports et les limites des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) afin de faire un bon usage de ces technologies.

Keywords : Enseignement du français langue étrangère, FLE, Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), Autonomisation de l'apprenant, Motivation, Approche communicative à visée actionnelle

Abstract

This paper focused on the integration of digital tools within the process of teaching English as a foreign language to secondary school EFL learners. The aim of this study was to determine the place and role these digital technologies should have. The technologies would facilitate the

process of self-reliance or learners' autonomy in learning English as a foreign language. Through the analysis of the benefits and the limits of the Information and Communication Technologies for Education (ITCEs), this paper highlighted a catalog of the different tools technological change has offered teachers and learners. It also pointed to the different ways these new tools can be used with secondary school EFL learners in order to make them more autonomous in their learning process.

Keywords: Foreign language teaching method, English as a foreign language, Information and Communication Technologies for Education (ITCEs), Process of self-reliance, Motivation, Action-oriented approach

Introduction

De nos jours, enseigner l'anglais en tant que langue vivante étrangère ne se résume plus à la simple transmission de savoirs linguistiques et culturels comme cela a pu être le cas dans des méthodologies plus traditionnelles. En effet, la didactique des langues (DDL), qui regroupe l'ensemble des méthodes permettant d'optimiser le processus d'enseignement/apprentissage, a beaucoup évolué depuis la méthode grammaire et traduction qui, à l'époque, avaient uniquement un but formatif et culturel ainsi qu'une vision purement intellectuelle (Richards & Rodgers, 2001, p. 5). En effet, depuis les années 80-90, l'approche communicative qui a une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication tend à s'entraider de l'approche actionnelle (Saydi, 2015, p. 14) et ouvre ainsi la salle de classe à la société. Cette tendance a par ailleurs été confirmée en 2001 avec la publication du CECRL dans lequel on peut lire dès les premières pages:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Ainsi, ce renouvellement de l'approche communicative considère que tout ce que l'élève apprend doit être au service de la communication dans un contexte actionnel, notamment car cette approche estime que la communication n'aurait de sens que dans l'action réelle. L'apprenant est donc désormais considéré comme un acteur social, c'est-à-dire, quelqu'un qui agit au sein de la société en faisant notamment acte de parole.

Le caractère actif, physique, participatif, entreprenant de cette pédagogie de l'action vise dorénavant à faire vivre la langue à l'apprenant, il devient alors acteur de son apprentissage puisqu'il apprend la langue en essayant de la vivre et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue (Saydi, 2015, p. 14-16). L'approche communicative à visée actionnelle introduit donc le concept de stratégie d'enseignement/apprentissage qui fait exister concomitamment les deux logiques complémentaires; celle de l'enseignement et celle de l'apprentissage (Cuq, 2003, p. 85).

L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier (Cuq & Gruca, 2005, p. 123). Du point de vue de l'enseignement, l'accent doit désormais être davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Tandis que l'apprentissage doit s'inscrire dans une démarche de centration sur l'apprenant et son automatisation. Puisque l'apprenant est désormais actif dans sa tentative d'appropriation de l'anglais en tant que langue vivante étrangère, c'est lui qui va construire le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui. De ce fait, l'apprenant va être un locuteur qui possède quelques stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère. En d'autres termes, l'apprenant va établir des stratégies qui rendent accessibles les principes de fonctionnement de la langue à apprendre.

La notion d'autonomie a une place importante aussi bien en DDL qu'en pédagogie, car elle concerne l'apprenant dans sa relation avec l'enseignant, ainsi que dans sa relation avec la langue cible (Ninomiya, 2014, p. 11). Le véritable enjeu des stratégies de l'apprenant consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle il s'investit dans le processus d'apprentissage. Un apprenant autonome est un apprenant capable d'utiliser des stratégies d'apprentissage afin d'apprendre seul, ce qui signifie qu'il doit être capable de mobiliser ses connaissances et ses

capacités pour atteindre un but qu'il s'est fixé seul. Ce qui est fondamental dans le concept d'autonomisation de l'apprenant c'est donc que l'apprenant ait conscience que son apprentissage a un but, celui d'aboutir à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs.

La construction d'une certaine autonomie par l'apprenant se fait en passant par trois étapes distinctes. Tout d'abord, l'apprenant doit s'approprier les objectifs, les compétences et les savoir-faire visés au court de chaque séance qui ont été défini en fonction des besoins d'apprentissage de l'apprenant. Il doit ensuite suivre les chemins méthodologiques pour atteindre les objectifs visés, avec ou sans guidage. Et il doit enfin apprécier sa propre performance avant et après l'évaluation de l'enseignant pour se situer dans son propre progrès. L'autonomie s'inscrit donc dans une progression, une continuité durant laquelle l'enseignant se voit confier un rôle périphérique afin de ne pas favoriser la dépendance de l'élève vers l'enseignant comme les méthodologies précédentes ont pu le faire.

Comme nous l'explique Carton, l'autonomie reçoit deux acceptations différentes. D'après le CECRL, l'autonomie est considérée comme la capacité à prendre en charge son apprentissage et constitue une compétence de l'apprenant (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110-114) mais l'autonomie est aussi perçue comme un apprentissage réalisé en dehors de la présence d'un enseignant (Galisson & Coste, 1976, p. 60) et il s'agit alors d'une caractéristique du dispositif d'enseignement/apprentissage. Cependant ces deux définitions peuvent être complémentaires, lorsque l'apprentissage est complètement mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant, nous explique le Dictionnaire de didactique des langues, on peut parler d'apprenant autodidacte, c'est-à-dire un apprenant qui organise lui-même l'apprentissage qu'il a choisi et qui n'a pas recourt aux circuits (de type scolaire ou autre) réunissant institutionnellement des groupes d'apprenants sur un programme préétabli (Galisson & Coste, 1976, p. 62).

La capacité à prendre en charge [seul] son apprentissage de langue n'est pas innée, elle doit s'apprendre: l'autonomie est un objectif de formation, qu'il faut prendre en charge pédagogiquement si on décide de la promouvoir (apprendre à apprendre) (Carton, 2011, p. 3). Ainsi, même si un apprenant possède cette capacité à prendre en charge totalement la responsabilité de son apprentissage, il ne l'exploite pas nécessairement dans sa totalité. De ce fait, le processus d'enseignement/apprentissage nécessite que l'enseignant ait lui-même la

compétence de savoir éduquer les apprenants à l'autonomie afin que l'apprentissage devienne de plus en plus un apprentissage autodirigé dans lequel l'apprenant assume seul les décisions relatives à son apprentissage (définition des objectifs, durée, rythme, lieu, etc.).

Avec l'arrivée de l'approche communicative à visée actionnelle, l'enseignant s'est vu confier de nouveaux objectifs: il est devenu un conseiller, un administrateur, un organisateur de l'apprentissage, un formateur, un animateur, un concepteur et un tuteur. Sa mission principale pourrait donc désormais être celle de mettre en place des stratégies d'enseignement et d'apprentissage puisque qu'enseigner ce n'est plus seulement fournir des contenus et aider les élèves à apprendre mais plutôt aider les élèves à apprendre à apprendre. En d'autres termes, afin d'autonomiser l'apprenant, il faut que l'enseignant aide l'apprenant à trouver du sens à l'apprentissage. Claire Bourguignon explique que « pour que l'apprentissage des langues ait un sens il faut que l'apprenant comprenne que la langue n'est pas un objet inhérent que l'on manipule pour avoir une bonne note (Bourguignon, 2010, p.35). De ce fait, il faut [que l'apprenant] se rende compte que l'apprentissage de la langue est une stratégie et qu'il est acteur de cette stratégie afin de surmonter les problèmes de motivation qui sont souvent rencontrés lors du processus d'enseignement/apprentissage.

La motivation favorise le développement de l'autonomie lorsqu'elle est intrinsèque, c'est-à-dire lorsque ce qui pousse l'apprenant à s'engager et à persévérer dans son apprentissage est un avantage qu'il trouve dans l'apprentissage lui-même (intrinsèque) et non dans une retombée de l'apprentissage (extrinsèque) (Guillemette, 2004, p. 145).

La motivation que trouve l'apprenant dans l'apprentissage lui-même renvoie à des comportements motivés tels que l'investissement dans la tâche et la persévérance et implique généralement la mise en relation d'un savoir avec ce qu'est l'élève (ses intérêts, ses besoins, son histoire, ses problèmes, etc.) de manière à ce qu'il ressente l'intérêt de ce qu'il apprend et que l'activité d'apprentissage devienne ainsi plus acceptable pour lui.

Les travaux sur la motivation dans les situations d'enseignement/apprentissage s'intéressent de plus en plus à la place et au rôle que le numérique pourrait jouer dans l'amélioration de la motivation de l'apprenant notamment grâce à son aspect plus attractif et ludique mais également grâce à la richesse des contenus proposés.

La didactique des langues a vu le contexte d'enseignement/apprentissage complètement évoluer depuis ces dernières années puisqu'au même rythme que notre société, notre système scolaire a subi le bouleversement profond provoqué par l'essor des techniques numériques telles que l'informatique et le développement du réseau Internet. Les programmes d'enseignement élaborés par le système éducatif se sont fortement diversifiés et ont beaucoup évolué. Avec les nombreuses réformes qu'ils ont pu subir, ils sont venus s'élargir et s'enrichir. En parallèle, les innovations technologiques se sont succédées et ont été de plus en plus intégrées au sein de la classe et ont bouleversé l'accès aux connaissances. Cette révolution du numérique occupe une place particulière dans le questionnement de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères puisqu'elle a développé la connectivité et l'interdépendance des individus à l'échelle planétaire grâce aux nouvelles formes de communications permises avec l'apparition des réseaux sociaux, des messageries instantanées, des forums en ligne, des blogs, etc. Ces nouveaux modes de communication ont résulté en une interactivité immédiate qui questionne directement le rôle que pourrait jouer le numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères et ce notamment dans la pédagogie de l'anglais, aujourd'hui langue d'échanges internationaux par excellence. L'enseignant joue un rôle direct dans l'introduction du numérique dans l'éducation, il semble donc important, d'un point de vue pédagogique de se pencher sur le numérique à l'école pour comprendre, à la fois sur le plan théorique et pratique, les conséquences du numérique sur le processus d'enseignement/apprentissage.

La didactique des langues vivantes a toujours fait preuve d'une volonté d'intégrer les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) au processus d'enseignement/apprentissage. Dès la méthodologie audio-orale (qui est apparue durant la Seconde Guerre mondiale et qui a utilisé, dès son arrivée, le magnétophone à bande) l'enseignement s'est tourné vers des solutions techniques en phase avec son temps. Et de nos jours, dans une société basée sur l'immédiateté, le numérique pourrait devenir une nouvelle carte donnée aux enseignants qui leur permettrait de redoubler d'efficacité dans les nombreuses

missions qui leur incombent, de palier aux problèmes de motivation récurrents chez les apprenants et d'ainsi autonomiser l'action et la réflexion des apprenants. Cependant, lorsque la question du numérique à l'école est abordée, elle apparaît toujours comme ambivalente car les usages réels du numérique par les apprenants pourraient remettre en cause l'idéalisation du numérique en milieu scolaire. En effet, le numérique au contraire, ne pourrait-il pas être une source de distraction plus que de motivation dans le processus d'autonomisation? N'existe-t-il pas des limites à l'apport que pourrait constituer le numérique? Il semble désormais essentiel de se demander pourquoi et comment utiliser les TICE pour enseigner et apprendre l'anglais dans une démarche d'autonomisation de l'apprenant.

A travers cette étude nous serons donc amenés à observer les différents enjeux du numérique à l'école en le définissant puis en étudiant quelles peuvent être les véritables plus-values des usages du numérique dans l'enseignement/apprentissage afin de déterminer la place, le rôle et les limites du numérique dans l'autonomisation de l'apprenant.

I. Le numérique à l'école

Au cours de ces dernières années, nous avons connu un saut technologique majeur qui a eu un impact direct sur les modalités d'échanges, de production, de distribution, etc. ce qui a profondément changé le mode de fonctionnement de notre société, et le monde de l'enseignement et de l'éducation n'échappe pas à la règle.

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) sont de plus en plus présentes dans la vie quotidienne et modifient votre mode de vie et de communication. Cette nouvelle culture du numérique entraîne une profonde évolution dans le domaine de l'éducation, en particulier dans vos pratiques. [...] Dans ce contexte, l'ensemble des programmes et directives pédagogiques accorde une place effective aux TICE (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 3).

L'usage du numérique dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est devenu une véritable volonté institutionnelle dès les années 1970 (L'ocde, 1970).

En effet, depuis les premières initiatives d'introduire de l'informatique dans l'enseignement, l'Éducation nationale affirme que, pour tout professeur d'anglais, susciter l'intérêt et la motivation de ses élèves tout en développant leur littératie numérique est primordial (Ministère de l'éducation nationale, 2010, p. 24).

De nombreux termes se sont succédés pour désigner l'utilisation des technologies numériques dans le cadre de l'enseignement: informatique, multimédia, TICE, etc. Cependant, c'est le terme « numérique à l'école » qui reste le plus largement utilisé car grâce à sa large dimension, cette notion permet d'englober à la fois l'aspect technique, l'aspect humain et l'aspect éducatif qui sont essentiels au processus d'enseignement/apprentissage.

Le passage au numérique en classe s'est principalement fait à travers un progrès d'équipement dans les établissements d'enseignement et les usages du numérique par l'école se mettent désormais en place de façon diversifiée, notamment en fonction des disciplines. De nos jours, même si les différences de moyens mis en place subsistent encore, le numérique à l'école se manifeste sous la forme d'ordinateurs, de projecteurs, de tableaux blancs interactifs (TBI), d'appareils de baladodiffusion, de tablettes ou encore d'ordinateurs portables. Chaque outil présente ses avantages et ses inconvénients et permet de mettre en place différentes méthodes d'enseignement/apprentissage qui ont toutes pour point commun d'être innovantes. Le numérique offre de nombreuses possibilités d'utilisation. En classe, l'accès à des ressources numériques d'archives ou d'actualités grâce à internet reste la plus fréquente mais le numérique permet également la mise en contact de tous les usagers de l'établissement ainsi que la mise en contact avec des interlocuteurs étrangers afin d'augmenter les moments de pratique authentique de la langue (grâce aux visioconférences, aux forums, aux messageries électroniques, etc.). Le numérique est également souvent utilisé pour favoriser une meilleure adaptation des réponses pédagogiques aux besoins des élèves, notamment grâce aux tableau numériques, laboratoires multimédias, ENT, etc. Enfin, certains outils numériques permettent aussi un renforcement des entraînement individuels par l'utilisation d'outils nomades (baladeurs, ordinateurs portables, tablettes, manuels numériques, etc.) ainsi que l'élaboration d'évaluation plus qualitative et un meilleur suivi de la progression de l'apprentissage (Ministère de l'éducation nationale, 2010, p. 24).

Ainsi, l'objectif principal du numérique à l'école est de permettre de repenser l'enseignement et l'éducation afin de surmonter les difficultés propres à chacun des élèves et de renforcer leurs compétences, notamment concernant leur autonomie.

II. La place et le rôle du numérique dans le processus d'autonomisation de l'apprenant

Les TICE peuvent être un atout précieux [...] car ils permettent de varier les supports d'enseignement afin d'augmenter l'exposition des élèves à la langue; d'autonomiser l'action et la réflexion des apprenants en développant leur sens critique et de décloisonner les cours d'anglais des limites physiques et temporelles de la classe (Julié & Perrot, 2017, p. 178).

La place et le rôle du numérique à l'école, et notamment dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère fait déjà l'objet d'une véritable volonté institutionnelle puisque les outils numériques présentent de nombreux atouts pédagogiques.

Ici, nous distinguerons deux usages possibles du numérique à faire en classe mais également en dehors de celle-ci: l'usage ludique, qui est caractérisé par son approche généralement considérée comme amusante, récréative ou divertissante; et l'usage du numérique dans un but pratique.

1. Les outils numériques, un moyen ludique de motiver les élèves

La motivation renvoie à des comportements motivés tels que l'investissement dans la tâche et la persévérance. Elle implique également des facteurs psychologiques qui expliquent ces comportements motivés, comme la valeur accordée à la tâche et au résultat, le sentiment de contrôle sur la situation d'apprentissage ou encore le sentiment chez l'apprenant d'être compétent dans le domaine qu'il étudie (Amadiou & Tricot, 2014, p.9).

Comme nous l'avons déjà mentionné, on distingue généralement la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, que Levesque, Copeland, Pattie et Deci ont défini de la façon suivante: Intrinsic motivation underlies behaviors performed purely for interest and enjoyment; extrinsic motivation underlies behaviors performed to obtain separable rewards or avoid negative outcomes (Copeland, Deci, Levesque & Pattie, 2010, p. 618).

La théorie de l'auto-détermination élaborée par Deci et Ryan nous explique que c'est la motivation intrinsèque de l'apprenant qui le pousse à prendre des initiatives dans son propre apprentissage. Le processus d'autonomisation serait donc directement lié au degré de motivation de l'apprenant puisqu'elle conduirait à un comportement autorégulé. Autrement dit, susciter l'intérêt et la motivation conduirait l'apprenant à fonctionner de façon autonome (Deci, Vallerland, Pelletier, & Ryan, 1991, p. 325-346).

L'un des usages les plus étudiés et les plus ludiques du numérique dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage est celui des serious games. Le serious game est défini comme un dispositif, numérique ou non, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires (serious) tels, de manière non exhaustive, et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu, vidéoludique ou non (game) (Alvarez, Djaouti, & Rampnoux, 2016, p. 17). Dans le cadre de ce travail, nous focaliserons uniquement sur des serious games ayant recours à des dispositifs numériques.

a. Un apprentissage plus actif

Dans les pays concernés par le *Rapport* sur les usages pour les jeux électroniques en classe, un constat commun a été établi:

Tous les exemples rapportés et la grande majorité des enseignants interrogés le confirment, la motivation des élèves est significativement plus grande lorsque les jeux électroniques sont intégrés dans le processus éducatif. Les élèves semblent apprécier le fait que cette approche prenne en compte leur réalité quotidienne. Ils sont sensibles au fait qu'elle donne une finalité

concrète aux travaux qui leur sont demandés, et qu'elle leur permette d'être actifs dans leur apprentissage (en tant que joueurs) (Kearney, Van den Berghe, & Wastiau, 2009, p. 10).

Il semblerait, qu'en permettant de se placer au plus près de l'environnement quotidien des apprenants, le jeu électronique apporte de nouvelles interactions avec les contenus et en donnant le rôle de joueur à l'apprenant, il le rend plus actif et le place davantage au centre de son apprentissage.

La perspective actionnelle c'est inscrire l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagière (Bourguignon, 2010, p. 16). Nous explique Claire Bourguignon. Ainsi, rendre les élèves acteurs doit être l'une des priorités de l'enseignant d'anglais et l'utilisation de supports ludiques, permise par le numérique pourrait être un moyen de mettre en place des activités qui accroîtraient la motivation et l'intérêt des élèves en les rendant acteurs de leur apprentissage.

Mais le jeu vidéo n'est pas le seul moyen ludique de rendre l'apprenant acteur en classe d'anglais, l'utilisation du Tableau Blanc Interactif (TBI), par exemple rend l'apprenant actif en lui permettant d'agir sur l'information. En effet, grâce au TBI l'apprenant manipule, interprète, crée, compare, élabore à partir de contenus interactifs qui peuvent présenter différents formats d'information (texte, image, vidéo, son...).

b. Un apprentissage optimisé

Le *Rapport sur les usages pour les jeux électroniques* en classe fait également le constat que plusieurs types de compétences seraient améliorées grâce à l'usage ludique du numérique. En effet, puisque l'usage ludique du numérique permet d'accroître la motivation, les apprenants sont plus impliqués dans l'activité et l'apprentissage serait plus profond. De plus, les répétitions et l'identification que permettent les jeux électroniques favorisent la rétention accrue d'information et de savoir par les apprenants. Dans une étude (Brougère & Silva, 2017, p. 53), Brougère et Silva confirment cela et observent qu'une majorité des sujets étudiés jugent que le jeu facilite leur apprentissage de la langue étrangère, notamment en ce qui concerne le vocabulaire, la compréhension (orale et écrite) et la confiance en leur capacité à s'exprimer.

D'autre part, en plus d'améliorer la concentration et les capacités de mémorisation, l'aspect ludique des jeux électroniques solliciterait la prise d'initiatives en encourageant la production des élèves et permettrait ainsi une dédramatisation (Saydi, 2015, p. 15-16) de l'erreur. Nous savons, de nos jours, que l'erreur s'inscrit dans n'importe quel processus d'acquisition et d'apprentissage. Elle occupe même un rôle important dans ce processus puisque sa prise en compte et son analyse vont permettre de la corriger de façon efficace. Pourquoi (Pourquier, 1977, p.28), nous explique qu'adopter une attitude bienveillante face à l'erreur c'est éviter d'ignorer son statut, ses causes et éventuellement sa légitimité. Il ne faut donc pas la traiter de façon identique pour tous les apprenants puisque cela reviendrait à faire abstraction des différences individuelles et s'exposer à fournir une correction inefficace voir néfaste qui pourrait démotiver l'apprenant puisqu'il est communément admis que l'échec peut avoir un effet négatif sur la motivation (Roulois, 2010).

Les outils numériques, en plus d'optimiser l'apprentissage actif dans un cadre ludique et bienveillant, donnent l'occasion à l'enseignant d'occuper une place plus périphérique et peuvent être utilisés afin de favoriser les échanges entre les élèves. L'approche communicative à visée actionnelle préconise l'apprentissage coopératif qui favorise le travail en groupe car elle estime que l'entraide optimise l'apprentissage et les résultats. Puisque les TICE facilitent l'échange entre les élèves elles pourraient être un moyen de mettre en place des moments de débats, de confrontations et de communication. Pour cela, les *webquests*, les blogs coopératifs ou encore les wikis collaboratifs sont d'excellents outils qui permettent de faire travailler facilement plusieurs personnes ensemble sur un même sujet ou de répartir des tâches entre elles afin de mener par la suite un travail de mutualisation qui permettrait la réalisation d'une tâche commune pour qu'ils puissent construire collectivement de nouveaux savoirs, savoir-faire (qui relèvent davantage de la capacité et que l'on peut observer lors de tâches simples.) et savoir-agir (qui relèvent davantage de la compétence et que l'on peut observer lors de tâches complexes) (Bourguignon, 2010, p. 25).

Ainsi, comme nous l'explique Claire Bourguignon, pour que l'apprentissage des langues ait un sens il faut que l'apprenant comprenne que l'apprentissage de la langue est une stratégie (Bourguignon, 2010, p. 15-24) et qu'il est acteur de cette stratégie. En rendant l'apprenant acteur, en favorisant le travail coopératif et collaboratif et en associant plaisir et apprentissage, les outils

numériques permettent l'élaboration d'un cadre amusant et bienveillant où l'erreur est tolérée ce qui constitue une véritable source de motivation pour l'apprenant et a pour directe conséquence d'optimiser l'apprentissage.

2. Les outils numériques, un moyen de mettre en place des dispositifs pour optimiser l'apprentissage

a. Un atout pratique

En plus, d'être un facteur de motivation, les outils numériques mis en place dans les établissements mais également ceux dont disposent les élèves à la maison, seraient un atout pratique pour l'autonomisation de l'apprenant puisqu'ils lui permettraient notamment une meilleure gestion de son apprentissage.

Comme nous l'avons vu, afin de pouvoir qualifier un apprenant d'autonome, il faut qu'il ait montré la capacité à prendre en charge son apprentissage lorsque l'apprentissage est réalisé en dehors de la présence d'un enseignant. Il existe de nombreux dispositifs numériques qui permettent à l'élève de faciliter la gestion de son apprentissage et qui offrent à l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative de suivre et d'accompagner l'élève dans son objectif d'autonomisation. Les outils les plus utilisés restent l'ENT et les cahiers de textes numériques.

Le cahier de texte rend compte du déroulement des séquences et des séances, des travaux effectués en classe et du travail à fournir en dehors du cours (Circulaire du 3 mai 1961 portant sur le cahier de textes, <http://sti.discipline.ac-lille.fr>). Depuis la rentrée de 2011 (Circulaire du 9 septembre 2010 portant sur le cahier de textes numérique, http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/09/cir_31760.pdf), le cahier de texte numérique s'est substitué au cahier de textes version papier et est devenu accessible à travers les réseaux de communication sécurisés tel que l'ENT, afin de faciliter l'accès pour tous les utilisateurs aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

D'autre part, en plus de permettre une meilleure organisation et un suivi plus approfondi de l'apprentissage, certains outils numériques peuvent également être un moyen pratique de faciliter et d'optimiser l'apprentissage en améliorant les compétences de l'apprenant.

Dans l'approche communicative à visée actionnelle, il est recommandé que l'apprentissage ne soit plus fait dans une approche par accumulation de connaissances mais dans

une approche par «compétences». L'amélioration des compétences devient alors une priorité dans l'apprentissage d'une langue vivante. Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15), et comme nous l'explique Claire Bourguignon, la compétence est directement liée au degré d'autonomie dans l'action et en anglais. Ainsi, pour devenir un utilisateur autonome de la langue il faut, quelle que soit la situation, être capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé sans que l'on ait besoin de dire à l'apprenant ce qu'il faut utiliser (Bourguignon, 2010, p. 22-23). Les nouveaux programmes de langues vivantes ont été mis en conformité avec cette approche et le CECRL. Désormais, l'objectif est que chaque apprenant devienne un citoyen capable de parler et de comprendre au moins deux langues étrangères en renforçant l'oral et en harmonisant les niveaux de langues. Dans cette démarche, l'usage de certaines technologies numériques pourraient être un allié des plus utiles pour l'amélioration des compétences.

La baladodiffusion, par exemple, qui est définie dans le dictionnaire en ligne Larousse comme un mode de diffusion de fichiers audio ou vidéos, qui permet aux internautes de les télécharger automatiquement et de les transférer sur un baladeur numérique (Baladodiffusion, Dictionnaire de français, Larousse [en ligne]). Cela permet de favoriser le temps d'exposition à la langue, ainsi que l'exploitation de documents authentiques et cela donne également l'opportunité aux élèves de s'exprimer davantage oralement car échanger, se réécouter, recommencer devient relativement simple.

Avec la perspective actionnelle et son approche par compétences, les modalités d'évaluation ont également évolué. Pendant longtemps l'évaluation a été normative, l'apprenant était uniquement évalué par rapport à la production moyenne des autres, et s'inscrivait dans une logique de contrôle et de résultats dans laquelle on sanctionnait les connaissances apprises en se demandant si elles étaient conformes à la norme. Désormais, avec l'arrivée du CECRL, le terme 'évaluation' qui est davantage lié au processus d'apprentissage, a chassé celui de 'contrôle'. L'évaluation qu'elle soit formatrice, formative, sommative ou diagnostique est devenu un moyen pour l'enseignant, l'apprenant et ses parents de savoir à quel niveau se situe l'élève dans son apprentissage et d'améliorer son apprentissage en détectant les difficultés ou les acquis et en y remédiant (difficultés) ou les approfondissant (acquis).

Cette évolution de l'évaluation pousse les enseignants à élaborer de nouveaux outils pour accompagner l'apprentissage des élèves et mesurer leurs acquis de façon fiable avec des méthodes pertinentes, les outils numériques peuvent s'avérer être un atout pratique pour élaborer des évaluations de compétences plus qualitatives qui s'adaptent au rythme de chacun puisqu'ils permettent de mettre en place plus facilement des évaluations plus innovantes. Avec des logiciels de traitement de texte (qui restent les outils numériques les plus fréquemment dans le cadre de l'enseignement/apprentissage) il est désormais possible d'élaborer des évaluations avec des mises en pages soignées qui motivent les élèves et qui permettent que les consignes soient plus lisibles. Mais les outils numériques se développent rapidement, les innovations se succèdent et certaines offrent également la possibilité de varier les supports d'évaluations ainsi que les moments. Il est possible de mettre en place des courts moments d'évaluation avec par exemple des True/False questions, des Single Choice Set, des Multiple Choice Questions, etc. grâce à des logiciels ou des applications. Celles-ci permettent également la création d'évaluations de connaissances plus courtes et plus dynamiques. Les plus répandues sont Hp5 (disponible sur Moodle), Quizlet, Netquizpro et hotpotatoes. Ces dispositifs permettent aux utilisateurs de créer des jeux avec des conditions personnalisées ce qui permet de répondre concrètement aux volontés éducatives de s'adapter aux besoins de l'apprenant, de pratiquer de la différenciation pédagogique, de rendre l'apprenant acteur par le jeu, etc.

b. Un moyen de décroisonner le cours

Ainsi, les outils numériques (internet, ordinateur, vidéoprojecteur, etc.) offrent de multiples possibilités, à la fois au sein de la classe et en dehors de celle-ci. Comme nous avons pu le constater, l'usage de tels outils, en plus d'être une source de motivation pour les apprenants, est un atout pratique pendant le cours d'anglais. Cependant, ce que l'on a pu observer majoritairement en introduisant le numérique à l'école, reste la façon dont l'usage qui est fait du numérique, et surtout des outils en lignes, a permis de revisiter les notions physiques et temporelles du cours d'anglais. En effet, l'utilisation d'internet, de l'ENT ou encore des messageries électroniques permettent désormais un décroisonnement de l'espace classe qui va au-delà du prolongement possible au CDI ou en salle informatique. Si l'espace ENT reste encore au niveau du domaine scolaire, il existe d'autres outils tel que Vocaroo qui permettent de

récupérer facilement les productions orales de ses élèves ou Edmodo qui est une plateforme de réseau social à usage pédagogique. Aussi, la création d'un blog, d'un padlet ou d'un site dédié à l'anglais et à l'intention de ses élèves est un moyen facile de mettre en ligne des supports pédagogiques (textes, vidéos, extraits sonores, etc.).

c. Un moyen de mettre en place de la différenciation pédagogique

En plus de repousser les limites de la classe et d'optimiser l'organisation du cours, les outils numériques favorisent l'autonomie des apprenants en permettant d'adapter les enseignements aux apprenants et aux besoins particuliers de certains.

Dès les débuts de l'informatique et le développement des intelligences artificielles dans les années 1970 et 1980, on a pu observer une volonté institutionnelle d'exploiter le potentiel numérique afin d'accompagner à la fois une individualisation au plus près des besoins de chaque élève et une approche globale de la classe. Cette volonté est encore présente de nos jours, on peut l'observer lors des évaluations nationales en début de classe de sixième, par exemple, qui se font désormais sur ordinateur et dont le processus est adaptatif. Durant ces évaluations, après une première série d'exercices, l'élève est orienté vers une seconde série en fonction de ses résultats (Eduscol, Évaluation nationale classe de sixième, 2018, p.4 [en ligne]). Ainsi, l'outil numérique traite les informations, considère les réponses, les activités, les réussites ou les échecs de l'apprenant et adapte la suite du contenu. Le numérique pourrait alors être l'occasion d'adapter l'intégralité de l'apprentissage à chaque profil d'élève puisqu'il permet une évaluation des besoins de l'élève et une adaptation des exercices de façon presque immédiate. L'individualisation de l'apprentissage serait donc totale et chaque apprenant suivrait une progression qui répond à ses propres besoins.

Différencier, c'est organiser les interactions et les activités pour que les élèves soient constamment, ou du moins, le plus souvent possible confrontés aux situations les plus fécondes pour eux. La pédagogie différenciée pose donc le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels)

mais chacun à son plus haut niveau de compétence (Perrenoud, 1992, p.49-55).

Pratiquer la différenciation pédagogique, c'est donc organiser le cours d'anglais de manière à ce que chaque élève puisse apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Ainsi, la différenciation pédagogique ne s'adresse pas seulement aux élèves qui rencontrent des difficultés (qu'elles soient dues à des besoins éducatifs ou non). Elle est un moyen de remédier aux difficultés de certains mais elle est également le moyen d'assurer un prolongement des apprentissages pour d'autres.

Ainsi, parce que les outils numériques proposent des activités variées, très imagées et dynamiques, et de nouvelles formes d'interactions avec les contenus, les apprenants sont davantage libres dans leur apprentissage. Ils peuvent déterminer leur but, choisir leur parcours, leur progression et réguler leur apprentissage grâce aux nombreuses possibilités qu'apportent les logiciels. Ces situations d'apprentissage autonome permises par l'usage de technologies placent l'apprenant au centre de son apprentissage et parce que ces technologies le sollicitent davantage que lorsqu'il occupe le rôle de celui qui reçoit les savoirs, l'usage du numérique permettrait à l'apprenant de développer des compétences dans la gestion de son apprentissage. De ce fait, pour que l'usage des TICE, qu'il soit ludique ou pratique, devienne un véritable levier de l'autonomie, il doit avoir pour but de permettre à l'apprenant de construire son parcours d'apprentissage, d'établir des objectifs, de planifier et de réguler ses activités et de mobiliser du temps pour conduire sa formation.

Le numérique, en plus de permettre à l'apprenant de mettre en place des stratégies motivationnelles, offre donc des atouts pratiques pour l'organisation du cours ce qui semble être un atout pour le développement de stratégies d'apprentissage. Cependant, le numérique peut-il être l'outil qui va réellement rendre l'apprenant complètement autonome dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère?

III. Les limites du numérique dans le processus d'enseignement/apprentissage

Bien que le numérique soit souvent annoncé comme une chance pour l'école, l'usage du numérique souffre encore d'une perception ambivalente, car il est à la fois idéalisé (il serait toujours motivant, divertissant, engageant...) et diabolisé (il serait difficile à gérer, il ferait perdre du temps, il serait difficile de l'intégrer au cours...).

1. Le véritable usage du numérique par les jeunes

Il est souvent établi que les élèves, puisque c'est de leur génération, savent utiliser efficacement le numérique. L'évolution de l'équipement scolaire ou familial en outils numérique est indéniable mais cela ne signifie pas que tous les élèves sont égaux face à l'accès au numérique et quand bien même ils auraient accès facilement et régulièrement à ces outils, en quoi l'utilisation quotidienne du numérique a-t-elle un effet sur l'utilisation du numérique dans le cadre de l'apprentissage scolaire?

Dans leur étude sur l'utilisation du concept de digital natives, Bennett, Maton et Kervin, font le constat que l'on ne peut affirmer que les jeunes sont efficaces dans l'utilisation des outils numériques uniquement si l'on s'intéresse à l'usage 'passif' de ces outils (Bennett, Maton, & Kervin, 2008, p. 785). En effet, de nos jours les élèves savent communiquer avec leur proches et rechercher des informations grâce aux outils numériques. Mais l'apprentissage repose sur des tâches spécifiques et l'usage 'actif' du numérique (approfondir la recherche, analyser et comprendre l'information, produire, partager, etc.) reste limité. Il semble d'ailleurs nécessaire de faire prendre conscience aux élèves que l'utilisation d'un ordinateur à l'école est différente de celle qu'ils font chez eux, elle nécessite d'autres compétences (NG, Kalyuga, & Sweller, 2013, p. 755-772). De plus, une grande hétérogénéité perdure, que cela soit dans l'utilisation du numérique, sa fréquence ou son intensité. Cependant, quelques soient les compétences acquises par la pratique quotidienne et leur niveau d'acquisition par chaque apprenant, celles-ci ne peuvent pas être ignorées et doivent être prises en compte par l'enseignant, soit comme point de départ, soit comme obstacle à dépasser.

2. Une réduction des compétences

Les usages du numérique se sont grandement développés dans notre société, au point de bouleverser nos habitudes. Désormais, il n'est plus question de faire une recherche dans un

livre, un atlas ou un dictionnaire papier, la richesse des documents numériques et la facilité d'accès à l'information participent à une modification de nos comportements, notamment ceux de lecture et de nombreuses études se sont interrogées sur les impacts que pourraient avoir ces nouvelles pratiques car certains craignent que la lecture sur écran, la rapidité d'accès et le dynamisme des interfaces permis par les outils numériques réduisent les compétences de lectures et les capacités attentionnelles des apprenants. En effet, la consultation de certains sites tels que Wikipédia ou l'utilisation des moteurs de recherches tels que Google, sont devenues des pratiques réflexes pour la plupart d'entre nous. Le journaliste Nicholas Carr (Carr, 2008), après s'être basé sur des travaux de la psychologue du développement Maryanne Wolf (Wolf, 2008), affirme que la lecture des jeunes deviendrait plus morcelée et peu soutenue. Cependant, d'un point de vu cognitif, Amadiou et Salmerón (Amadiou & Salmerón, 2014, p. 41-59) affirment que la lecture de documents numériques reste une tâche complexe qui exige également des ressources et des compétences chez les apprenants. Il existerait d'ailleurs 3 stratégies de lecture quel que soit le support et le choix du mode de lecture serait intégralement dépendant des objectifs de l'apprenant: la lecture linéaire, la lecture en scannant le texte et la lecture en diagonale. Cependant, Britt et Rouet (Britt & Rouet, 2012, p. 276-314) expliquent tout de même que ces nouvelles pratiques de lectures impliquent de nouvelles compétences qui ne sont pas nécessairement aisées (construction du sens à partir de documents multiples, représentation de la relation entre ces documents et les connaissances abordées, meilleure définition du but, de la tâche et des actions nécessaires à l'atteinte du but...) de nouvelles exigences y sont aussi associées: identifier les questions importantes, localiser les informations, synthétiser l'information, communiquer l'information...

L'activité de lecture sur écran reste donc une activité complexe et du point de vue de l'enseignement, il va être important d'accompagner l'apprenant dans sa pratique en ligne de lecture numérique, en développant par exemple son sens critique et en posant la question de la fiabilité des sources sur Internet.

3. Des difficultés à mettre efficacement le numérique en place

De manière générale, l'introduction du numérique à l'école force l'enseignant à réexaminer les besoins de l'apprenant afin de mettre en place un scénario pédagogique pertinent

qui accompagne efficacement l'apprenant jusqu'à l'objectif d'autonomisation. Cette mise en place efficace des bons dispositifs pour mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage (organiser un cahier de texte, favoriser les échanges et le travail collaboratif, rendre les élèves acteurs, utiliser le jeu, la baladodiffusion, proposer des parcours différenciés, évaluer de façon qualitative, développer un environnement personnel d'apprentissage, etc.) pose justement un ensemble de problèmes que les enseignants pointent du doigt lorsque la question du numérique à l'école est évoquée. En effet, les outils numériques nécessitent de connaître des éléments indispensables à leurs bons usages et l'enseignant, bien qu'il ne soit en aucun cas spécialiste du numérique, se voit alors confier une nouvelle mission, celle « d'ingénieur pédagogique ». L'usage du numérique ne se révèle efficace que si l'enseignant réussit à cerner les enjeux du numérique, s'il sait s'équiper et choisir ses logiciels, s'il est capable de gérer ses documents de travail et s'il connaît les droits liés aux techniques numériques. Proposer une utilisation du numérique pertinente en toute sécurité à ses élèves peut alors s'avérer être un défi pour l'enseignant.

Conclusion

Si le numérique n'a fait son apparition que récemment dans les pédagogies de classe de langue, il est aujourd'hui devenu un véritable atout au quotidien.

Dans cette analyse, nous nous sommes centrés sur l'apprenant et nous avons tenté de comprendre comment le numérique et les dispositifs qu'il permet de mettre en place impactent les apprentissages et comment ils sont susceptibles d'être une force motrice pour parvenir à une autonomisation de l'apprenant. Comme nous l'avons vu, afin de pouvoir qualifier un apprenant d'autonome, il faut qu'il ait montré la capacité à prendre en charge son apprentissage et puisque la capacité à prendre en charge son apprentissage de la langue n'est pas innée, l'enseignant doit placer l'autonomie comme un objectif de formation. Le numérique, utilisé de manière pertinente, peut contribuer à un développement des stratégies d'apprentissage et donc participer à une autonomisation de l'apprenant. Cependant, l'autonomie complète de l'apprentissage et la disparition de l'enseignant au profit du numérique ne semble pas être atteignable ni même souhaitable. Les conclusions sur la mise en place d'un usage pertinent du numérique que nous avons pu tirer grâce aux expérimentations menées, nous indiquent clairement que l'enseignant

aura toujours une place essentielle dans les apprentissages scolaires puisque l'adaptation des dispositifs numériques aux apprenants nécessite de s'appuyer sur les enseignants. En revanche, le numérique, bien que complémentaire, peut contribuer à des modifications de pratiques et des démarches pédagogiques et donc participer à l'évolution du rôle de l'enseignant dans de nouveaux environnements.

Si beaucoup de qualités du numérique ont été étudiées, nous nous sommes tout de même questionnés sur les limites que cette pédagogie entraîne au sein du processus d'apprentissage. En effet, connaître certains éléments indispensables et que maîtriser les différents outils qu'ils proposent s'avère nécessaire pour faire un bon usage du numérique en classe. L'autonomie est avant tout une compétence qui est à placer en tant qu'objectif d'apprentissage. Elle n'est donc pas résultante d'un apprentissage avec le numérique, mais une compétence à acquérir pour apprendre avec certains dispositifs numériques. Dans certains cas le numérique peut améliorer la motivation des apprenants ce qui peut avoir un lien avec les performances réelles d'apprentissage. Le numérique peut également être un moyen de rendre l'apprenant plus actif et d'approfondir son apprentissage mais le scénario pédagogique doit être au service des objectifs pédagogiques et cela est parfois difficile à concevoir. Le numérique est donc un outil que l'enseignant et l'apprenant doivent savoir manipuler s'ils veulent atteindre l'objectif d'autonomie.

Cette étude nous a donc permis de questionner la plus-value apportée par l'utilisation du numérique. Il est légitime de penser l'usage du numérique comme un choix pédagogique difficile à mettre en place, mais il appartient cependant à chaque enseignant de se demander s'il préfère enseigner de façon traditionnelle ou s'il cherche à sortir de sa zone de confort en variant ses supports. Certes le numérique trouve ses limites dans sa mise en place et dans son absolue nécessité, mais nous aurons prouvé tout au long de cette étude qu'il constitue un réel apport. En tant qu'enseignant d'anglais, langue d'échanges internationaux, il est essentiel de nos jours d'explorer la modernité de ces nouvelles techniques dans la continuité de sa propre tradition méthodologique. Se questionner, prendre des risques, évoluer, se renouveler est primordial si l'on désire offrir aux élèves le meilleur enseignement/apprentissage possible.

About the Author

Victoria Morano: full-time French lecturer, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

Bibliographie

- Alvarez, J., Djaouti, D., & Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games*. Futuroscope: Canopé Éditions.
- Amadiou, F., & Salmerón, L. (2014). Concept maps for comprehension and navigation of hypertexts. In Hanewald, R. Ifenthaler, D. (dir), *Digital Knowledge Maps in Education* (pp. 41-59). New York: Springer.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014) *Apprendre avec le numérique: Mythes et réalités*. Paris: Retz.
- Baladodiffusion (s.d.). *Dictionnaire de français*. Larousse. Retrieved November 30, 2021, from <https://www.larousse.fr/>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), pp. 775-786. Retrieved November 30, 2021, from <https://ro.uow.edu.au>
- Bihouée, P., & Coliaux, A. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Paris: Eyrolles.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle: Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Les revues synergies de Gerflint*, Europe (1), 58-73. Retrieved November 30, 2021, from <https://gerflint.fr/>
- Bourguignon, C. (2007, mars). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: Le scénario d'apprentissage-action*. Conférence à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, Grenoble. Retrieved November 30, 2021, from <https://www.aplv-languesmodernes.org/>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL: Clés et conseils* (7^e éd.). Paris: Delagrave.
- Britt, A., & Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In Lawson, M. J. Kirby, J. R. (dir), *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes* (pp. 276-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brougère, G., & Silva, H. (2017). Jouer pour apprendre une langue étrangère: Concert à 16 voix. *Les Revues Synergies de Gerflint, Mexique*, (7), 51-62. Retrieved November 30, 2021, from <https://www.gerflint.fr/>
- Carr, N. (2008). Is Google making us stupid?: What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic*. Retrieved December 3, 2021, from <https://www.theatlantic.com/>
- Carton, F. (2011, mars). *L'autonomie, un objectif de formation*. Communication présentée au congrès de la contextualisation de l'enseignement des langues étrangères: Le Cadre, le plurilinguisme et le plurilinguisme autonome à l'aide des TIC et du portfolio, Kyoto (Japon). Retrieved December 3, 2021, from: <https://hal.archives-ouvertes.fr/>

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier Conseil de l'Europe, unité des Politiques linguistiques. Retrieved December 3, 2021, from <https://rm.coe.int/>
- Copeland, K. J., Deci, E. L., Levesque, C., & Pattie, M. D. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation. In Peterson, R. Baker, E. McGaw, B. (dir.) *International Encyclopedia of Education* (pp. 618-623). Elsevier Science.
- Cuq, J. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE internationale.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection français langue étrangère. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Deci, E. L., Vallerland, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Eduscol (s.d.) *Pédagogie du projet*. Retrieved from <https://eduscol.education.fr/>
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). Apprentissage autonome. *Dictionnaire de didactique des langues* (p. 60). Aubin: Hachette.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). Autodidacte. *Dictionnaire de didactique des langues* (p. 62). Aubin: Hachette.
- Giordan, A., Nivou, R., & Zimmermann-ast, M. L. (2015). *Apprendre par l'autonomie : L'appropriation du savoir par l'apprenant*. Lyon: Chronique sociale.
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. In Presseau, A. (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (pp. 141-162). Montréal: La Chenelière. Retrieved December 11, 2021, from <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/>
- Julié, K., & Perrot, L. (2017). *Enseigner l'anglais*. Vanves: Hachette Education
- Kearney, C., Van Den Berghe, W., & Wastiau, P. (2009). *Quel usage pour les jeux électroniques en classe ?*. Bruxelles: European Schoolnet.
- L'ocde (1970, mars). *L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire*. Séminaire organisé par l'OCDE avec la collaboration de la Direction de la coopération du MEN. Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres (France). Retrieved December 11, 2021, from <https://edutice.archives-ouvertes.fr/>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (1961, mai). *Circulaire du 3 mai 1961 portant sur le cahier de textes*. Bulletin officiel du 3 mai 1961. Retrieved December 11, 2021, from <https://www.ac-orleans-tours.fr/>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2010, juillet). *Les technologies de l'information et de la communication*. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, Paris (France).
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2010, septembre). *Circulaire du 9 septembre 2010 portant sur le cahier de textes numérique*. Bulletin officiel n°32 du 9 Septembre 2010. Retrieved December 13, 2021, from <https://www.education.gouv.fr/>

- Ministère de L'Éducation nationale et de la jeunesse (2010, novembre) *Plan de développement des usages du numérique à l'école*. Publication officielle du 25 novembre 2010. Retrieved December 13, 2021, from <https://www.education.gouv.fr>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2018). *Évaluation nationale classe de sixième*. Retrieved December 11, 2021, from <https://cache.media.eduscol.education.fr>
- Ninomiya, C. (2014). *L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie. Observation de la notion d'autonomie dans l'approche pédagogique « Silent Way »*. (Mémoire de recherche, Université Stendhal, Grenoble). Retrieved November 21, 2021, from <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
- Ng, H. K., Kalyuga, S., & Sweller, J. (2013). Reducing transience during animation: a cognitive load perspective. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(7), 755-772.
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : Résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers Pédagogiques*, 306, 49-55. Retrieved November 21, 2021, from <http://www.unige.ch/>
- Porquier, R. (1977). L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives. *Revue ELA*, 25, 23-41.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roulois, P. (2010). *Théories générales sur la motivation*. Retrieved November 20, 2021, from <https://neuropedagogie.com/>
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Les revues synergies de Gerflint, Turquie* (8), 13-28. Retrieved December 11, 2021, from <https://gerflint.fr/>
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain* (reprint éd.). New York: Harper Perennial.

This page is intentionally left blank.

This page is intentionally left blank.